

LAINÉ DE ANDRADE E SILVA

**EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO INDÍGENA NO
CONTEXTO DO LIVRO DIDÁTICO (PARANÁ, SÉRIES
INICIAIS, 1996-1997)**

CURITIBA – PR

AGOSTO – 2004

Catálogo na publicação
Sirlei R.Gdulla – CRB9^a/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

S586

Silva, Laine de Andrade e
Educação, saúde e trabalho indígena no contexto
do livro didático (Paraná, séries iniciais, 1996-1997) /
Laine de Andrade e Silva. – Curitiba, 2004.
113 f.

Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Índios da América do Sul – Paraná – educação.
2. História – Livros didáticos. 3. Índios da América do Sul –
Paraná – saúde. 4. Índios da América do Sul – Paraná –
Trabalho. I. Título.

CDD 371.32
CDU 371.671

LAINÉ DE ANDRADE E SILVA

**EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO INDÍGENA NO
CONTEXTO DO LIVRO DIDÁTICO (PARANÁ, SÉRIES
INICIAIS, 1996-1997)**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Saúde e Trabalho, da Universidade Federal do Paraná.

**ORIENTADORA:
PROF. DRA. VERA REGINA BELTRÃO MARQUES**

**CURITIBA – PR
AGOSTO - 2004**

LAINÉ DE ANDRADE E SILVA

**EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO INDÍGENA NO CONTEXTO DO
LIVRO DIDÁTICO (PARANÁ, SÉRIES INICIAIS, 1996-1997)**

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Educação, Saúde e Trabalho, da Universidade Federal do Paraná, por uma Comissão formada pelas professoras:

Prof^a. Dr^a. Vera Regina Beltrão Marques
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Shiderlene Vieira Lopes de Almeida

Prof^a. Dr^a. Maria Auxiliadora Schimdt

CURITIBA (PR)

AGOSTO - 2004

SUMÁRIO

RESUMO.....	IV
ABSTRACT	V
INTRODUÇÃO	1
1. HEGEMONIA CULTURAL: ÍNDIOS E NÃO ÍNDIOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA	15
Processo de interação e integração cultural entre índios e sociedade envolvente	16
Os direitos dos Índios: Constituição Federal do Brasil e Estatuto do Índio	25
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Uma proposta de educação escolar integracionista ou intercultural?	28
Educação Indígena: possibilidade de uma escola unitária Gramsciniana.	32
A concepção de trabalho produtivo e as sociedades indígenas	35
Conhecimento Popular: As representações indígenas de saúde e doença	37
2. A IDEOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO	42
Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Políticas e critérios.....	46
O preconceito no livro didático	52
3 A EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO INDÍGENA NO CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DAS SÉRIES INICIAIS, NOS ANOS DE 96 E 97, EM ESCOLAS DO PARANÁ.....	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	115

RESUMO

EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO INDÍGENA NO CONTEXTO DO LIVRO DIDÁTICO (PARANÁ, SÉRIES INICIAIS, 1996-1997)

Esta é uma pesquisa qualitativa que mostra como as relações de educação, saúde e trabalho indígena são tratadas no discurso dos livros didáticos de história das séries iniciais, nos anos de 1996 e 1997, usados por duas escolas, sendo uma pública e outra privada no município de Quatro Barras/PR, região metropolitana de Curitiba. A temática deste trabalho, cujo sujeito é o índio brasileiro, tem seu objeto analisado a partir de um enfoque dialético. Como instrumentos da coleta de materiais utilizou-se a entrevista semi-estruturada e a observação livre. Para a análise dos materiais utilizou-se a análise de conteúdo (AC). A análise do material obtido foi feita levando-se sempre em conta os objetivos propostos como analisar o discurso pedagógico, não lingüístico, contido no livro didático e como este se aproximou da escola; se promove a formação de uma imagem preconceituosa em relação aos povos indígenas ou se consegue levar até a sociedade envolvente conceitos que contribuem para uma interação cultural. O estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro discute-se como os indígenas viviam, vivem e pensam a educação, a saúde e o trabalho. No segundo capítulo analisou-se a importância do livro didático na educação brasileira, desde sua primeira aparição oficial, em 1930 até 1996, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). No terceiro capítulo analisou-se o discurso do livro didático acerca das relações de educação, saúde e trabalho indígena. Discute-se como essas relações são retratadas nos referidos livros, buscando avaliar as tendências paradigmáticas predominantes, em especial relacionadas ao objeto deste estudo. Os resultados obtidos permitem concluir que a história narrada nos livros didáticos analisados apresenta-se como "verdade incontestável", escrita como história dos vencedores e que a história dos vencidos ainda vem sendo construída. A cultura indígena começa a merecer atenção, porém mantém-se a produção de livros didáticos que reforçam a idéia de que a história é feita pelos grandes, pelos dominantes, pelos que estão no poder em detrimento de uma perspectiva que possibilite ao aluno participar na construção da história.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

AUTORA: Laine de Andrade e Silva

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Vera Regina Beltrão Marques

TÍTULO: **EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO INDÍGENA NO CONTEXTO DO LIVRO DIDÁTICO (PARANÁ, SÉRIES INICIAIS, 1996-1997)**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CURITIBA – AGOSTO – 2004

ABSTRACT

INDIAN EDUCATION, HEALTH AND WORK IN THE CONTEXT OF SCHOOL BOOKS (PARANÁ, INITIAL SERIES, 1996-1997)

This is a qualitative research which shows how the Brazilian indian relations of education, health and work are treated in the discourse of history books of the initial school series used in 1996 and 1997 in two schools, one of them a public school and the other, a private one; both located in Quatro Barras/PR, a borough in the metropolitan region of Curitiba. The theme of this work, whose subject is the Brazilian indian, has its object analysed from a dialectical point of view. As tools for data collection, we used the semi-structured interview as well as free observation. As for the analysis of the materials, we used content analysis. The material analysis was done by considering the objectives of this work, which are: how to analyse the pedagogical non-linguistic discourse contained in school books and how this discourse was incorporated in the school context; if it promotes the creation of a prejudiced image of Brazilian indians; and finally if it is able to take to society concepts that contribute to a cultural interaction. This study is organized in three chapters. In the first chapter, we discussed how the Brazilian indians used to live, as well as how they live and think about education, health and work. In the second chapter, we analysed the importance of school books in Brazilian education, since its first official appearance in 1930 until 1996 with the creation of the School Book National Program (Programa Nacional do Livro Didático – PNLD). In the third chapter we analysed the school book discourse in that what concerns the indian relations of education, health and work. We discussed how these relations are portrayed in the school books, in the attempt to evaluate the prevailing paradigmatic tendencies, specially related to the object of this study. The results obtained lead us to conclude that the history told in the school books we analysed is shown as “undeniable truth”, written as the history of the winners and that the history of the losers is still being built. We observed that the indian culture begins to deserve the attention of the non-indians. Yet, the school books that are presently being produced still reinforce the idea that history is made by those who detain the power to the detriment of a perspective which allows the student to participate in the construction of history.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
POST-GRADUATION COURSE IN EDUCATION

AUTHOR: Laine de Andrade e Silva

ADVISER: PHD Professor Vera Regina Beltrão Marques

TITLE: INDIAN EDUCATION, HEALTH AND WORK IN THE CONTEXT OF SCHOOL BOOKS (PARANÁ, INITIAL SERIES, 1996-1997)

MASTERS DISSERTATION IN EDUCATION

CURITIBA – AUGUST – 2004

INTRODUÇÃO

Embora o Brasil tenha completado 500 anos em 2.000, admite-se que ainda seja ignorada a imensa diversidade de povos indígenas que vivem no país. A questão indígena teve seu início com o redescobrimento do Brasil e persistirá enquanto houver representantes dessas sociedades. Tal questão, segundo Gomes, "se processa numa dimensão histórica mais ampla do que aquela que define a história brasileira".(GOMES, 1988, p.19).

Atualmente, historiadores e antropólogos defendem a tese de que é impossível apreender-se a realidade de forma totalmente objetiva, pois culturas distintas são portadoras de historicidades específicas. Portanto, possuem diferentes formas de construção e representação do real.

Estima-se que hoje existam no Brasil cerca de 235 etnias que falam mais de 180 línguas diferentes (Censo Demográfico 2000 - IBGE). A característica principal da população indígena do Brasil é a sua grande heterogeneidade cultural. Vivem no Brasil desde grupos que ainda não foram contatados e permanecem inteiramente isolados da civilização ocidental, até grupos indígenas semi-urbanos e plenamente integrados às economias regionais. Independentemente do grau de integração que mantenham com a sociedade nacional, esses grupos aculturados preservam sua identidade étnica, se reconhecem e são identificados como índios.

As etnias indígenas são também classificadas quanto ao tronco lingüístico. Esta classificação reconhece a existência de dois troncos principais (tupi e macro-jê) e de outras seis famílias lingüísticas de importância significativa (aruak, arawá, karib, maku, tukano e yanomami), além de muitas línguas sem filiação definida. (HECK; PREZIA, 1999, p.13).

Partindo da premissa de que essas especificidades culturais são pouco conhecidas do povo brasileiro, defende-se o argumento de que a origem de tal fato esteja na escola e nos instrumentos didático-pedagógicos que veiculam o processo histórico brasileiro, em especial o livro didático.

Todo o conhecimento elaborado sobre as culturas indígenas tem sido produzido pela sociedade envolvente, que mantém com estas culturas uma relação de poder. Assim, neste processo de contato interétnico, tem-se conhecimento da versão de apenas um lado da história, ou seja, a perspectiva histórica que foi escrita e registrada por membros da sociedade envolvente.

A presença do índio no continente americano não é desconsiderada, pois eles são mencionados, ainda que como se fossem um monumento, pela historiografia brasileira. Entretanto, privilegia-se a historiografia dos europeus em detrimento dos feitos e vivência de todas as etnias indígenas que aqui habitavam e das que ainda habitam. Conseqüentemente, os índios não aparecem como sujeitos históricos, o que demonstra a visão etnocêntrica da historiografia.

Percebe-se a escola como o meio social em que os indivíduos interagem na busca pelo conhecimento, relacionando-se com os livros didáticos professores e alunos. O livro didático tem sido considerado como um dos insumos mais importantes utilizados nas escolas. O Banco Mundial, em seu documento *"Prioridades y estrategias para la educacion: estudio sectorial del Banco Mundial"* (1995), situa o referido manual em quarto lugar de importância na aprendizagem dos alunos. Portanto, tem-se no livro didático um importante instrumento pedagógico que deve ser analisado mais profundamente no que tange à observância das especificidades culturais indígenas em seu contexto.

O Brasil é um país onde há uma multiplicidade de culturas, ou seja, possui uma natureza multiétnica. Quais são os aspectos do desenvolvimento de uma interação cultural entre as sociedades indígenas e a envolvente?¹ Como esta construção é possível via discurso pedagógico no livro didático, trazendo à tona uma compreensão dos significados particulares de cada etnia, colocados numa relação de alteridade mais que de diversidade?

Pode-se considerar as relações de supremacia cultural da raça branca como elementos que contribuíram para o surgimento de desigualdades sociais? A intolerância e o desconhecimento das especificidades culturais indígenas, em especial no que tange às relações de educação, saúde e trabalho, podem ocorrer via livro didático? O modelo escolar das sociedades capitalistas reproduz o modo de produção do sistema e suas desigualdades sociais, contribuindo para a reprodução da ideologia das classes dominantes?

Os estudos apontam a hegemonia cultural branca. O termo hegemonia deriva do grego *eghestai*, que significa conduzir, guiar, liderar. De acordo com Holanda (1986, p.884), hegemonia "é a preponderância de uma cidade ou um povo sobre outras cidades ou outros povos". Para Gramsci (1979, p.11), o conceito de hegemonia caracteriza a liderança cultural e ideológica de uma classe sobre as outras, pensado neste trabalho como a hegemonia étnica possibilita a hegemonia cultural. Esta é a definição de hegemonia adotada neste trabalho.

As formas históricas da hegemonia nem sempre são as mesmas e variam conforme a natureza das forças sociais que a exercem. Para o referido autor, "a supremacia de um grupo social manifesta-se de duas maneiras: como domínio e como direção intelectual e moral". (GRAMSCI, 1978, p.276).

¹ A FUNAI, órgão indigenista oficial, considera sociedade envolvente os não índios, ou seja, todas as demais sociedades que vivem em torno dos indígenas e em contato com eles.

Este trabalho volta-se a questionamentos que me acompanham há cerca de 30 anos, tendo em vista minha ascendência indígena. O contato freqüente com algumas etnias do estado do Mato Grosso facultou a percepção de que algumas informações acerca da cultura destes povos, que chegam via livro didático, não condizem com as observadas “*in loco*”, nas aldeias indígenas. Observa-se a existência de contradições em relação às informações veiculadas pelo livro didático sobre as culturas indígenas, podendo-se afirmar que tais informações, e muitas vezes a ausência delas, podem ser um dos fatores desencadeadores dos preconceitos relacionados aos indígenas.

A escola reproduz um saber que homogeneíza, massifica, aliena e desconsidera o conhecimento que cada indivíduo possui, principalmente em se tratando das sociedades tidas como primitivas. Porém, a cultura não pode ser vista apenas como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas sim como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana.

Segundo Apple, fica evidente que nas escolas o conhecimento legitimado tem ligações com os grupos que detêm o poder econômico, político e cultural, evidenciando as relações de exploração e dominação existentes na sociedade. (APPLE, 1997, p. 10).

Gramsci, entre outros, acredita que a escola pode ser transformadora de uma sociedade, pois ela não só transmite conhecimentos científicos como também noções sobre direitos e deveres considerados importantes elementos constitutivos da cidadania e que permitem aos indivíduos situarem-se na sociedade diante do Estado. Porém, Althusser afirma que a escola funciona como um aparelho de controle ideológico do estado, tendo em vista que ela cumpre o papel de inculcar a ideologia da classe dominante às classes dominadas. Portanto, percebe-se que a

escola possui um duplo caráter, ou seja, ela transmite o conhecimento científico, mas de maneira que possa assegurar a manutenção da ideologia da classe dominante e, conseqüentemente, da hegemonia cultural desta classe.

O presente trabalho visa analisar as relações de educação, saúde e trabalho das sociedades indígenas dentro do contexto escolar da sociedade envolvente, mais especificamente centrado no livro didático das séries iniciais, pois se parte do pressuposto de que tais sociedades não são reconhecidas e respeitadas enquanto grupos étnicos, negando a perspectiva de que elas são portadoras de uma cultura diferenciada e de identidade social singular, além de integrantes do Estado Nacional brasileiro.

O eixo deste estudo é o discurso de cunho social percebido no contexto dos livros didáticos para as séries iniciais, nos anos de 1996 e 1997, adotados em escolas públicas e privadas do estado do Paraná. O objetivo deste trabalho é verificar se ocorreram mudanças no que tange à temática escolhida, tendo em vista a criação do Programa Nacional para o Livro Didático (PNLD). Será analisado se as especificidades culturais das etnias existentes no Paraná são mencionadas no contexto do livro didático utilizado nas escolas no referido Estado.

A pretensão é fazer uma análise apreciativo-valorativa do discurso dos textos dos livros didáticos de história das séries iniciais, selecionados de acordo com o recorte temporal definido para este estudo, acerca da concepção das relações de saúde, educação e trabalho indígena, e se tal discurso promove a formação de uma imagem preconceituosa em relação aos povos indígenas ou se consegue levar até a sociedade envolvente conceitos que contribuem para uma interação cultural. Busca-se analisar categorias no livro didático que facultem ao aluno e professor, usuários do referido manual, um conhecimento mais aprofundado acerca das especificidades

culturais dos povos indígenas. Tal intenção mostra-se relevante tendo em vista que o livro didático é um elemento muito presente na prática pedagógica dos professores do estado do Paraná, sem mencionar o fato de que para muitos alunos e professores esta é a única fonte bibliográfica disponível e utilizada.

Este trabalho tem seu objeto de estudo analisado a partir de um enfoque dialético, pois se leva em consideração que a análise das contradições acerca do tema do referido trabalho e as especificidades das culturas indígenas permite realizar um contraponto à visão positivista, então vigente na sociedade brasileira envolvente.

Apple afirma que se pode falar de cultura como um processo vivido ou como um produto, e que esta duplicidade cria um dilema para quem tenta compreender as dinâmicas da cultura popular e da elite em nossa sociedade. (APPLE, 1997, p. 83)

Para Gramsci, cultura “é organização, disciplina do próprio eu interior, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres”. (GRAMSCI, 1976. 1v. p.83.).

A formação desta consciência superior ocorre pelas lutas da classe operária e de qualquer classe social oprimida, como é o caso dos indígenas, e por sua organização política, juntamente com a crítica a toda a civilização capitalista, isto é, com o resgate e o conhecimento da história, das lutas e esforços na construção desta civilização que se questiona e se quer transformar. (GRAMSCI, 1976, p.85). A construção de uma nova sociedade é a aspiração da liberdade para todas as classes dominadas, entre elas a dos indígenas.

É no interior do bloco histórico que se explicitam as relações de hegemonia, os mecanismos de dominação e direção exercidos por uma classe social sobre toda

a sociedade em determinado momento histórico. Gramsci, ao definir bloco histórico e hegemonia, possibilita a realização de uma análise das forças que atuam num determinado momento histórico e a definição da relação entre elas. (GRAMSCI, 1978, p.45).

Porém, Geertz explica que o conceito de cultura é semiótico e, como tal, não é um poder, alguma coisa que pode ser atribuída casualmente - aos fatos sociais, aos comportamentos, às instituições ou aos processos, cultura é contexto, onde esses fatos, comportamentos, instituições, etc., podem ser descritos de forma inteligível, com densidade. Considerar cultura como contexto permite ampliar o entendimento sobre contexto como simplesmente um local, ou seja, aquilo que é parte integrante do fato, do evento; significa estudar também o que se entende por cultura. Cultura é forma como o homem significa o seu mundo a partir da teia de signos e símbolos que ele criou e teceu ao longo de sua história (Weber,1921; Geertz, 1989, p. 24; Erickson,1987)

Em relação às comunidades indígenas, este processo teve seu início no século XVI, mas persiste ao longo da história nacional, pois os indígenas, sob a ótica capitalista, são povos considerados inúteis e seu *modus vivendi* pouco conhecido e, por conseguinte, não valorizado. O referencial para se considerar os indígenas inúteis é o do trabalho, pois para tais povos o trabalho tem valor de uso e não de troca. Logo, não acumulam excedentes para poder negociar com os membros da sociedade envolvente, sem mencionar que tais povos não desenvolvem tecnologias similares às desenvolvidas pelos não índios, embora saibam utilizá-las.

Historicamente, os povos indígenas têm sido vítimas de políticas marginalizadoras que além de não levarem em consideração seus quadros de referências culturais, também os desqualificam enquanto sujeitos históricos capazes

de tornarem-se parceiros efetivos na construção de alternativas sociais e econômicas para a sua sociedade e participar na construção da sociedade brasileira.

Para melhor entender o cerne da questão colocada anteriormente, é importante ressaltar que nas sociedades hegemônicas o poder é exercido através da sociedade política e da sociedade civil, formada pelas instituições que elaboram e/ou divulgam as ideologias, permitindo, assim, a formação de consenso, base de sustentação das relações de poder. Para o Estado brasileiro, de acordo com o que determina o Estatuto do Índio (lei 6001/73), os indígenas são juridicamente considerados relativamente capazes, ou seja, como menores de idade.(CUNHA, 1987, p.28).

Isto ocorre porque as sociedades indígenas e seu *modus vivendi* são analisados apenas sob a ótica capitalista, sendo que essas sociedades não vivem sob este sistema econômico, além de ver reduzidas suas questões culturais a fatores econômicos. Analisá-los sob esta ótica propiciaria incorrer em falhas de interpretação, pois se acredita que não seriam valorizadas as transformações sociais, históricas, políticas e culturais dos povos indígenas, tendo como escopo que a história da humanidade é construída através de conflitos entre pessoas, entre grupos e entre nações; Conflitos econômicos, políticos, culturais e religiosos.

Segundo Bourdieu, a filosofia do desenvolvimento reduz a antropologia a uma dimensão da economia. Diz ele:

(...) produz a ignorância das condições econômicas que determinam a adoção de comportamento econômico "racional" e pretende que o homem das sociedades pré-capitalistas acabe se convertendo em

homem "desenvolvido" para poder desfrutar das vantagens econômicas de uma economia "desenvolvida". (BOURDIEU, 1979, p. 11)

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com enfoque dialético que privilegia a compreensão discutível dos fenômenos estudados sem negar os aspectos quantitativos, mas estabelecendo com eles uma relação dialética. Pensar qualitativamente uma realidade pressupõe enxergá-la sempre mais complexa e profunda que a possível análise ou descrição de materiais² que dela se faz. A investigação qualitativa, segundo Sanches e Minayo (1993, p. 239-262), trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e busca aprofundar a complexidade de fatos e processos específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Partindo da concepção de que os fenômenos da pesquisa educacional são fenômenos sociais e que suas características gerais permitem diferenciá-la, buscou-se caracterizar a pesquisa qualitativa na pesquisa educacional com base em Triviños (1987, p.141). Este autor, ao analisar as características fundamentais da pesquisa qualitativa em Bogdan, dá os contornos de duas modalidades de investigação qualitativa: o enfoque fenomenológico e o enfoque dialético. Optou-se pelo enfoque dialético, pois ele pretende superar a visão fenomênica dos fatos

² A terminologia materiais foi utilizada ao invés da palavra dados, pois, segundo Lofland apud Triviños (1987, p.141), o termo "dado" possui uma conotação positivista e, por se tratar de uma pesquisa com enfoque dialético, optou-se pela substituição do termo.

empíricos, chegando até as leis que embasam a realidade, ou seja, ao que ela realmente é e não ao pensamento que se tem sobre ela. O âmbito dessa pesquisa volta-se às relações de educação, saúde e trabalho indígena relatadas nos livros didáticos de história usados nos anos de 1996 e 1997 pelas escolas do Paraná, tendo como parâmetro de utilização a indicação do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Por se tratar de um universo muito vasto de pesquisa, decidiu-se pela delimitação do contexto a ser estudado. Optou-se por duas escolas, sendo uma pública e outra privada no município de Quatro Barras/PR, região metropolitana de Curitiba.

O critério de escolha do município de Quatro Barras deveu-se a alguns fatores que se pressupõe venham a enriquecer este trabalho, ampliando as possibilidades de que, ao pesquisar realidades distintas, as hipóteses defendidas neste trabalho poderão ser melhor analisadas. O município em questão possui apenas 05 bibliotecas, sendo 04 sediadas em escolas, com um acervo restrito, e uma pertencente à prefeitura. Parte-se do pressuposto de que tal fator pode reduzir as possibilidades de acesso a informações bibliográficas sem ser via livro didático.

Em estudo pré-exploratório para delimitar o contexto a ser pesquisado, percebeu-se, em cada uma das escolas selecionadas, um público diferenciado e heterogêneo. O Colégio Graciosa, localizado na rua D. Pedro II, número 142, adota uma filosofia religiosa, pois é uma escola batista. A Escola Devanira Ferreira Alves, localizada na avenida S. Sebastião, número 95, é uma escola municipal.

Como instrumentos da coleta de materiais utilizou-se a entrevista semi-estruturada e a observação livre. Conforme Triviños (1987, p.138), os instrumentos adotados para a coleta de materiais neste estudo são decisivos na investigação dos processos e produtos que se quer desvendar enquanto pesquisa

qualitativa. Procedeu-se, a princípio, uma conversa com as diretoras justificando o porquê do trabalho e, a posteriori, a entrevista com as professoras das escolas selecionadas que ministraram aulas de história nas séries iniciais no espaço temporal delimitado para esta pesquisa. Ao realizar tal levantamento, objetivou-se identificar se os livros didáticos adotados pelas referidas escolas constavam no Guia do Livro Didático elaborado pelo PNLD. Em caso contrário, buscou-se identificar quais eram os critérios utilizados no que tange à seleção dos livros didáticos adotados pelas escolas estudadas.

Para a análise dos materiais utilizou-se a análise de conteúdo (AC), entendida como um método de tratamento e análise de informações. Segundo Bardin apud Triviños (1987, p.159), este método “presta para desvendar as ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza”.

Chizzotti (1991, p.98) enfatiza ainda que a AC permite um trabalho sem que a forte dicotomia pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa esteja presente, pois entende que a AC permite que se faça uma boa análise qualitativa de materiais estritamente quantitativos ou que o material coletado com técnicas qualitativas possa ser combinado com métodos quantitativos. Segundo o autor, o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.

No âmbito do estudo aqui proposto, a análise de conteúdo foi aplicada sob a forma específica da análise de conteúdo, acima definida, obedecendo aos seguintes procedimentos: (a) levantamento e seleção dos livros didáticos, indicados ou não pelo PNLD, usados pelas escolas; (b) identificação das relações de educação, saúde e trabalho indígena nos livros didáticos selecionados; (c) análise do enfoque

adotado pelos textos, destacando-se dois elementos: ideologia e conteúdo informativo; (d) dedução de inferências analíticas, de acordo com o exposto acima.

As entrevistas foram pré-agendadas com os integrantes dos grupos e realizadas no período de 03 e 04 de outubro de 2003, com uma duração média de 40 minutos. Ao iniciar as entrevistas, a pesquisadora explicava o objetivo do trabalho, salientando o anonimato quanto às informações fornecidas. Buscou-se ainda criar um clima de simpatia, confiança e lealdade tendo em vista a necessidade de se estabelecer um rapport (Trivinõs, 1987). O registro das entrevistas foi feito através de anotações, contribuindo para uma melhor compreensão do fenômeno analisado. As informações acima mencionadas foram obtidas em visitas realizadas às referidas escolas nos dias 03 e 04/10/03, através da observação da pesquisadora. O roteiro da entrevista, apresentado em anexo, foi elaborado em uma visita às escolas. As questões foram formuladas de modo a possibilitar que os entrevistados dessem a conhecer a sua forma de relacionamento didático-pedagógico com o livro didático, bem como as condições institucionais que obstaculizam ou favorecem o exercício da sua prática pedagógica.

A análise do material obtido foi feita levando-se sempre em conta os objetivos propostos. Neste sentido, a análise considerou aquilo que foi mais marcante em cada entrevista, sendo recortados de cada resposta os fragmentos mais significativos dos discursos enunciados. Posteriormente, foi efetuada a análise do conteúdo dos livros didáticos utilizados pelas respectivas escolas no recorte temporal proposto para este estudo. Assim, a análise do material respondeu aos objetivos propostos, possibilitando a emergência de temas que não constavam diretamente dos referidos objetivos, mas que se prestaram, no entanto, a discussões importantes que também dizem respeito à utilização do livro didático pelas escolas e

os seus efeitos positivos e negativos quanto à aceitação do outro, em especial às diferenças étnicas.

O estudo está estruturado em três capítulos. No primeiro discute-se como os indígenas viviam, vivem e pensam a educação, a saúde e o trabalho. Busca-se também discutir os processos de integração e interação cultural, tendo como pressuposto a hegemonia cultural. Relaciona-se a concepção de Gramsci de Estado à noção de hegemonia, pois para o referido autor a concepção de Estado sugere a compreensão das novas características da reprodução das relações de poder nas sociedades capitalistas.

Procura-se demonstrar que a contradição gerada no mundo da produção, mundo estranho aos indígenas se analisado sob o ponto de vista do capitalismo, reflete-se na cultura e na concepção de mundo assimilada no seio da sociedade envolvente. Segundo Gramsci, há "um contraste entre o pensar e o agir, a coexistência de duas concepções de mundo, uma afirmada por palavras e outra se manifestando na ação efetiva". (GRAMSCI, 1978, p.14-15).

No segundo capítulo analisou-se a importância do livro didático na educação brasileira, desde sua primeira aparição oficial, em 1930 como manuais escolares, até 1996, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Estuda-se o papel do livro didático enquanto instrumento coadjuvante na formação de identidades. Segundo Fonseca (1999, p. 204), o livro didático e a educação formal estão imbricados no contexto político e cultural e das relações de dominação. Portanto, prestam-se ou não como instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de serem representativos de universos culturais específicos.

O objetivo deste capítulo é analisar o livro didático, sua ideologia e suas políticas. Busca-se, também, entender a formação de senso comum a partir desses manuais sob a ótica de Michael W. Apple (1997). Segundo o referido autor, a formação do senso comum está articulada com as relações de poder da sociedade. (APPLE, 1997, p. 9).

Neste contexto, ressalta-se a importância do livro didático como instrumento de reprodução da cultura hegemônica dominante. Por outro lado, imagina-se que seja possível privilegiar uma educação que não apenas reproduza os valores e a ideologia dominante, mas que contenha o embrião de uma nova sociedade. Reconhece-se, pois, o importante papel que a educação desempenha no jogo de forças que tem lugar na sociedade civil.

No terceiro capítulo analisa-se o discurso do livro didático acerca das relações de educação, saúde e trabalho indígena. Discute-se como essas relações são retratadas nos referidos livros, buscando avaliar as tendências paradigmáticas predominantes, em especial relacionadas ao objeto deste estudo.

A escolha dos estudos de Gramsci como matriz teórico-filosófica mostra-se importante, em especial neste capítulo, pois para este autor é necessário romper com a subordinação intelectual e ideológica das classes subalternas, que se tornam aliadas da cultura dominante ao reproduzir sua ideologia.

Para Gramsci (1975, p. 82), a escola ideal será aquela que "não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. (...)"

Entende-se que a escola pode ser transformadora de uma sociedade e pode trazer esclarecimentos que contribuirão para a elevação cultural das massas. A

educação é essencialmente um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Pode-se incluir neste universo as sociedades indígenas, se entendidas como parte da massa não pertencente à sociedade hegemônica.

1. HEGEMONIA CULTURAL: ÍNDIOS E NÃO ÍNDIOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Este capítulo pretende demarcar o âmbito da pesquisa a partir das relações de contato entre os povos indígenas e os não índios, estes denominados como sociedade envolvente pelo órgão indigenista oficial brasileiro, isto é, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Serão relatadas algumas especificidades culturais das sociedades indígenas, ou seja, como elas são percebidas e vividas em seu contexto social e será dado um enfoque maior às etnias que vivem no Paraná. Ao relatar-se a história do contato entre as etnias em questão, procura-se, pois, demonstrar as contradições existentes nas relações entre índios e a sociedade nacional envolvente.

Antes, porém, acredita-se ser necessário resgatar o conceito de Bloco Histórico, pois se entende que seja no interior do referido bloco que as relações de hegemonia são explicitadas. Bloco Histórico, segundo Gramsci, é um sistema composto pelas relações concretas efetivadas em cada momento histórico entre as forças materiais e as ideologias, entre o ético-político e o econômico-social. (GRAMSCI, 1979, p.63).

No contexto do que Gramsci chama de Bloco Histórico serão tratadas as relações entre índios e não índios, analisando, de maneira a transcender o histórico enfrentamento entre estes povos, um processo de transfiguração étnica.

Ao se observar tais relações, entende-se ser importante caracterizar as especificidades culturais das sociedades indígenas no intuito de não se incorrer no erro de reforçar a concepção de que todos os indígenas são iguais, ou seja, a imagem de um índio genérico que a sociedade nacional envolvente tem acerca dessas etnias.

Processo de interação e integração cultural entre índios e sociedade envolvente

Índios do Brasil

Os índios brasileiros são povos diferentes dos não índios e diferem-se entre si. Cada etnia apresenta usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes e hábitos, organização social, crenças religiosas e filosofia peculiares, sabedoria resultante da vasta experiência de vida acumuladas e desenvolvidas há milhares de anos.

A riqueza cultural desses povos está relacionada à sua ligação ancestral com o território onde habitavam, que variava originalmente desde o cerrado, litoral, matas tropicais, até os campos do sul do País. Considera-se também como característica cultural desses povos a atitude respeitosa e integrada com o meio em que viviam, decorrente principalmente da idéia tradicional de que seus antepassados eram entes da natureza.

A idéia de tradição como desenvolvimento dialético, enfatizando-se o caráter ativo da cultura, ajuda a pensá-la como um processo de construção da hegemonia, sendo através deste processo que uma classe social constrói e reconstrói sua liderança intelectual e moral sobre as demais classes. Entende-se que para as sociedades indígenas, tendo como referencial o processo de contato interétnico, a

manutenção da tradição pode ser considerada um importante instrumento de luta para a sobrevivência étnica.

Para entender a história da cultura brasileira, segundo um panorama geral das suas influências e elementos constituintes, considera-se importante, antes de tudo, destacar-se a sua origem colonial, quando surge, de fato, o Brasil para a história.

Este surgimento se dá com a chegada dos europeus ao Brasil e com a instauração de uma civilização transplantada. Sodré (1970, p. 5) adota o termo “civilização transplantada” para descrever a situação inicial do Brasil colônia, onde os elementos destinados à empresa de “colonização”, isto é, de ocupação produtiva provêm do exterior e são para aqui transplantados.

A princípio, a questão indígena poderá ser melhor compreendida dentro dos quadros da sociedade brasileira no período colonial, pois ela passa a existir a partir do momento em que índios e não-índios entram em contato. O que se pode perceber é a tentativa de desenvolvimento de diversos projetos políticos que não valorizaram as culturas indígenas. Foram projetos que não possibilitaram espaço para interlocuções críticas entre a cultura indígena e a da sociedade envolvente. Ao contrário, o conhecimento indígena foi apropriado pela sociedade envolvente e devolvido como genuinamente português.

É, pois, no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e na discussão dos projetos políticos existentes que se chega ao entendimento de si mesmo e à elaboração de uma própria concepção de mundo. De acordo com Gramsci, a leitura dos fatos e a compreensão das coisas não são abstrações aleatórias, mas derivam da trama sociopolítica na qual os indivíduos estão situados. (GRAMSCI, 1975, p. 826)

Segundo Ribeiro (1996, p.213-214), a atitude etnocêntrica é um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional e que a compreensão de tal problema é dificultada por atitudes emocionais. Considera-se que os indígenas devam ser assimilados pelos modos de vida da sociedade nacional envolvente. Afirma, ainda, que o intuito de integrar os indígenas à sociedade nacional deve-se também à vergonha para um "povo civilizado" ter patrícios que se enfeitam de maneiras estranhas, vivem em malocas imundas e falam línguas tidas como ridículas. Por outro lado, há entre os intelectuais da academia os que idealizam os indígenas e os consideram como gente que não pode se misturar à sociedade nacional e, por conseguinte, lutam pela preservação artificial das culturas tribais.

Segundo Lopes da Silva (1988, p.130), há dois parâmetros de caracterização dessas sociedades. O primeiro, tendo como referencial o cotidiano das sociedades indígenas, é feito por intermédio de informações relativas a:

1. Sistema de propriedade da terra e organização do trabalho; divisão sexual do trabalho e reciprocidade; atividades de subsistência e padrões de redistribuição dos alimentos; habitat, adaptações ecológicas e a noção de território tribal;
2. Sistema de transmissão do conhecimento e da técnica: padrões de educação das crianças índias;
3. Intensidade da vida social e das relações humanas nas aldeias indígenas; solidariedade e individualidade; grupos sociais (classes de idade, grupos domésticos, grupos cerimoniais, etc.);
4. Organização política e natureza do poder em sociedades indígenas;
5. O lugar da mitologia: noção do tempo mítico X história; o mito como depositário do saber ancestral; mito como produto de reflexão de um povo sobre sua história;

6. Rituais: sua função educativa e seu aspecto de dramatização de verdades ou referências essenciais a cada povo. O tratamento do corpo: pinturas, marcas e ornamentações. Ritos de passagem.

O segundo, tem como referencial aspectos das relações entre sociedades indígenas e a sociedade nacional envolvente, tais como:

1. Perspectiva histórica;
2. Perspectiva jurídica: quais as leis que governam a vida desses povos em nível nacional e estadual;
3. Perspectiva das condições de sobrevivência das sociedades e dos povos indígenas, considerando os seguintes aspectos:
 - Direito a uma identidade diferenciada;
 - Direito à mudança social ou à autodeterminação e à decisão quanto ao próprio destino;
 - Questão da terra e da participação no mercado regional;
 - Questão da assistência nas áreas de saúde, economia e educação;
 - Direito dos índios à organização de associações supratribais para defesa de interesses comuns e direito à participação na vida política nacional;
 - Perspectiva das responsabilidades da sociedade nacional envolvente perante a questão indígena.

Ao examinar as tensões entre forças sociais, penetra-se no campo das batalhas ideológicas pela conquista da hegemonia cultural. A partir do momento em que se apresentam novas realidades, exigem-se novos ordenamentos, deixando de fazer sentido um discurso que forja uma unidade global, em detrimento às alternativas apresentadas pelos diversos grupos étnico-culturais.

Apesar das sociedades indígenas compartilharem um conjunto de características comuns, e são estas características que as diferenciam da sociedade envolvente e de outros tipos de sociedades, elas são extremamente diversificadas entre si: cada uma tem uma lógica própria e uma história específica, habitam diversas áreas ecológicas e experimentaram situações particulares de contato e troca com outros grupos humanos. Têm, portanto, identidades próprias: cada sociedade Indígena se pensa e se vê como um todo homogêneo e coerente e procura manter suas especificidades apesar dos efeitos destrutivos do contato. Um Guarani ou um Kaingang, apesar de indígenas, vão continuar se pensando como um Guarani e como um Kaingang, donos de uma rica diversidade sociocultural indígena.

As sociedades indígenas brasileiras demonstram que as culturas não deixam de existir como diferentes ou se desintegram simplesmente por entrarem em contato com outras culturas, mesmo que isto envolva um processo de marginalização de uma cultura em relação à outra. Porém, a dinâmica implícita nas culturas permite que elas, mesmo sob condições brutais, reorganizem-se e construam-se como historicamente diferentes. Isto não significa, entretanto, que esta construção seja rápida e fácil, o que se pode mais claramente perceber ao conhecer mais profundamente a situação das sociedades indígenas ao longo da história de contato com a sociedade envolvente.

Dentro deste contexto, a trama sociopolítica dos portugueses convergia rumo ao etnocentrismo. Portanto, entende-se a importância de desvelar a história sem privilegiar apenas uma cultura ou povo, pois para que se possa fazer a leitura real dos fatos e compreendê-los faz-se necessário este descortinamento.

Em 1.500, quando da chegada dos portugueses no Brasil, estima-se que havia cerca de 5 milhões de índios espalhados por todo o território nacional. (GOMES, 1988, p.42).

Este dado pode ser considerado uma demonstração do processo de genocídio perpetrado pelos colonizadores contra as sociedades indígenas a partir do século XVI, principalmente se for levado em conta o atual número de indígenas no Brasil, conforme quadro que se segue.

N.º de línguas	N.º de povos	N.º de terras
180	235	756

População - 734.127 pessoas

(Fonte: Censo Demográfico 2000 - IBGE)

Os indígenas encontrados pelos portugueses quando da sua chegada em terras brasileiras pertenciam, em sua maioria, à etnia Tupinambá, pois nas costas brasileiras, da foz do Amazonas à Lagoa dos Patos habitavam aproximadamente um milhão de índios Tupinambá em aldeias que continham de 300 a 1000 indivíduos e possuíam uma cultura homogênea.

As aldeias eram auto-suficientes economicamente e unidas entre si segundo aspectos que mudavam, como o sentimento de tradição e fidelidade, regras de parentesco e interesses de defesa. A baixa produção econômica desses povos era reproduzida sem danificar o meio ambiente.

No século XVI foi também encontrada a etnia Tapuia, mas que não era tão numerosa quanto a Tupinambá. Sabe-se que os Tapuia não eram social e politicamente muito diferentes dos Tupinambá. (GOMES, 1988, p.38-42)

Havia muitos conflitos entre os indígenas, mas eles não tinham como objetivos a aniquilação do inimigo, a sua escravização ou a apropriação de seus bens, pois os indígenas não brigavam por riquezas. As guerras só ocorriam depois de decisões coletivas. Eles não tinham governo, pois as sociedades indígenas eram igualitárias e, por conseguinte, não comportavam classes sociais, sendo garantidos a todos os membros da tribo o uso da terra e o conhecimento do essencial à vida.

Os europeus, na fase litorânea da ocupação do território brasileiro (1.500-1.640), trouxeram inovações tecnológicas que provocaram uma verdadeira revolução cultural entre as sociedades indígenas da época. O ferro pode ser considerado como a mais revolucionária de todas as inovações, principalmente levando-se em consideração os instrumentos feitos com ele como o machado, a enxada e o facão. E os indígenas passaram a depender desses utensílios trocando até mesmo parentes por esses materiais. (HECK,E.; PREZIA,B. 1999, p. 22-23)

Índios do Paraná

O estado do Paraná, muito antes da chegada dos imigrantes europeus, era ocupado por dezenas de etnias indígenas pré-colombianas, sendo os Guaraní e Kaingang os maiores grupos. (BATISTELLI, E.; SARAIVA,M. 1998, p.7).

Os kaingang falam uma língua do tronco lingüístico Jê. Durante o período colonial, viviam nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Paraná. No estado do Paraná, no período citado anteriormente, viviam na região dos atuais municípios de Palmas, Guarapuava e nos sertões do Tibagi e Ivaí.

A base alimentar desta etnia antes do contato com os não índios era a caça, pesca, coleta de frutos e principalmente a agricultura. Com a efetivação do contato com a sociedade envolvente, a agricultura Kaingang sofreu um processo de descaracterização, o que provocou a desorganização desta atividade. Por

consequente, a caça, a coleta e a pesca, nos séculos XIX e XX, passaram a ser as atividades de subsistência desta etnia.

O nomadismo não era e não é uma característica desta etnia, que apresentava um certo grau de sedentarismo, muito embora possuísem habitações de caráter temporário quando saíam para caçar ou coletar nos matos. (BATISTELLI, E.; SARAIVA, M. 1998, p.6-11).

Os Guarani são indígenas componentes do tronco lingüístico Tupi, da família lingüística Tupi-guarani e falantes da língua guarani. Sobre esta etnia recaem com bastante violência as práticas coloniais, inicialmente dos próprios Impérios coloniais e posteriormente com as independências que acabam por enquadrar este povo dentro de diferentes estados ao estabelecerem suas fronteiras geopolíticas.

No século XVII, os espanhóis, no intuito de garantir seus territórios definidos pelo Tratado de Tordesilhas, instalaram as reduções jesuíticas nas margens dos Rios Paranapanema, Piquiri, Pirapó, Tibagi e Ivaí e os Guarani contatados ficaram conformados dentro das fronteiras do chamado Império colonial espanhol. Na área que abrange o atual estado do Paraná foram fundadas as missões jesuíticas de Nossa Senhora do Loreto, Santo Inácio, São José, São Francisco Xavier, Encarnação, São Pedro e Santa Maria. Foi, ao nosso ver, uma das ações de maior impacto dentre as que visavam a integração das sociedades indígenas, pois os jesuítas buscavam, além de garantir a soberania e posse das terras pertencentes à coroa espanhola, a cristianização da etnia Guarani. Pensava-se que os indígenas eram povos sem religião. (BATISTELLI, E.; SARAIVA, M. 1998, p.7).

Maria Leônia Chaves de Resende, em seu artigo Entre a cura e a cruz, afirma que os Jesuítas, apesar de atribuírem os rituais de pajelança indígena a Satanás,

apropriaram-se deles como uma importante ferramenta para a dominação dos índios da etnia Guaraní. Diz a autora:

Todos os recursos inventariados pelos jesuítas – os castigos, a humilhação, a desmoralização, a pedagogia do medo, a redução – foram sofisticados para a catequese. No entanto, conforme procuramos demonstrar na análise da documentação, todo esse breviário de conversão, baseado nas promessas apocalípticas e do juízo final, fez com que o papel do pajé fosse, então, mais urgente, porque somente ele poderia oferecer a cura para tantos males. (CHALHOUB, S., 2003, p.263).

Segundo Martins (1982), os índios possuem uma religião baseada na crença de heróis mitológicos ou entidades sobrenaturais que criaram o mundo, o homem, os animais e a floresta. Ele afirma que:

Todos os etnólogos que desde Nimuendaju, estudaram os Guaraní são unânimes em ressaltar a importância conferida pelos índios à vida religiosa. (1982, p. 27)

Por serem profundamente simbólicos, os mitos indígenas são difíceis de serem compreendidos por pessoas pertencentes a outras culturas. Os jesuítas não aceitaram a religiosidade Guaraní e tentaram cristianizá-los, proibindo-os de realizarem seus rituais, em especial os religiosos. Os rituais são grandes festas animadas por músicas, danças e bebidas, que utilizam enfeites, pinturas corporais e roupagens específicas. Eles apresentam o lugar de cada pessoa ou família no interior da sociedade e o lugar da sociedade num universo mais amplo. Logo, pode-se dizer que tais rituais reforçam os princípios que estruturam estas sociedades.

Com o avanço dos conquistadores, as culturas indígenas foram sendo desarticuladas e milhares de índios foram mortos pelo sarampo, pela varíola e outras doenças.

No final do século XIX e princípio do século XX a situação dos indígenas que habitavam o estado do Paraná era dramática em função do fluxo migratório, das inovações técnicas e da implantação de grandes projetos de desenvolvimento.

Ao longo do processo histórico de contato entre as sociedades indígenas e os não-índios, pode-se notar a desconsideração por parte da sociedade envolvente em aceitar os indígenas como sujeitos capazes de decidir ou construir alternativas históricas diferenciadas para si em contraposição aos projetos da nação.

As sociedades indígenas, por serem ágrafas, sempre tiveram sua versão da história desconhecida ou desconsiderada pelo mundo ocidental. Assim, entende-se que seja importante a análise da visão de comunidades e sociedades que se utilizam predominantemente da memória para tecer sua história e dar continuidade às suas cosmovisões, as quais devem ser entendidas como produtoras de sentido, possuindo assim o mesmo status de verdade atribuído às produções de sentido que emanam da sociedade ocidental hegemônica.

Os direitos dos Índios: Constituição Federal do Brasil e Estatuto do Índio

Ao longo dos 500 anos de contato entre indígenas e sociedade envolvente sempre houve leis que foram elaboradas com o intuito de proteger os povos indígenas e suas terras. Porém, tais leis não impediram a extinção de inúmeras etnias.

Mendes Jr. apud Carneiro da Cunha (1987) afirma que "desde o século XVI a legislação indigenista tem se caracterizado por sua hipocrisia". Apesar de algumas

leis garantirem a liberdade irrestrita dos indígenas, havia exceções que permitiam abusos como a exploração desses povos como mão-de-obra escrava. (Carneiro da Cunha, 1987, p. 21 e 213)

A legislação brasileira vigente relativa aos indígenas está contida na Constituição de 1988 (Cap. VIII, art. 231 e 232), no Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19/12/73) e no Código Civil (Cap. I, art. 4º). (ANEXOS)

No Código Civil, os indígenas são considerados relativamente capazes, entendendo-se que eles não são totalmente capazes de exercer seus direitos e, por conseguinte, necessitam ser tutelados até que se integrem à sociedade envolvente. São, portanto, equiparados a pessoas que sem condições de assumir integralmente suas responsabilidades. Antes, porém, da elaboração do Código Civil em 1916, já se pensava os indígenas como seres tutelados, pois em 1910 foi fundado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), sob o comando do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, também responsável pela implantação das redes telegráficas pelo interior do Brasil. Este órgão, segundo Gomes (1991), "via o índio como um ser digno de conviver na comunhão nacional, embora inferior culturalmente". (Gomes, 1991, p. 85)

Em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) substitui o SPI, ou seja, a FUNAI passa a ser o tutor legal das sociedades indígenas existentes no Brasil. Percebe-se que o instituto da tutela é aplicado aos índios (ou "silvícolas", como prefere o Código Civil) desde o início do século XX e está cristalizado no Estatuto do Índio (Lei 6001/73). É no referido estatuto que constam as definições legais de índio e de comunidade indígena, no artigo 3.º, a seguir transcrito:

Art. 3.º - Para efeitos de lei, ficam estabelecidas as definições a seguir discriminadas:

I - Índio ou Silvícola - É todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional;

II - Comunidade Indígena ou Grupo Tribal - É um conjunto de famílias ou comunidades índias, quer vivendo em estado de completo isolamento em relação aos outros setores da comunhão nacional, quer em contatos intermitentes ou permanentes, sem, contudo, estarem neles integrados.

As leis pertinentes às sociedades indígenas são elaboradas pelos membros da sociedade envolvente, o que facilita a compreensão do porquê os indígenas são impedidos de exercerem com plenitude sua cidadania.

Entende-se, pois, que o direito pode ser considerado instrumento da disputa de hegemonia na sociedade em função da sua importância na manutenção e sustentação da ideologia dominante. Pode-se observar na teoria da hegemonia em Gramsci, em que a classe que possui a supremacia política se impõe pelos mecanismos de coerção e consenso. O papel da ação hegemônica torna-se fundamental na gestão, conquista e construção do Estado.

Contudo, Gramsci não entende o direito no sentido da dominação hegemônica, pois ele percebe o aspecto repressivo do fenômeno jurídico exercido pelos órgãos estatais. Ele afirma que:

O direito é o aspecto repressivo e negativo de toda atividade de ação civilizadora desenvolvida pelo Estado. (Gramsci, 1994. P. 388)

A conceituação de hegemonia sustentada pelo autor é aquela que se desenvolve na capacidade de direção intelectual e moral, em virtude da qual a classe dominante, ou aspirante ao domínio, consegue ser aceita como guia legítimo,

constitui-se classe dirigente e obtém o consenso ou a passividade da maioria da população. Amplia-se tal definição para as questões étnicas, ou seja, constata-se a hegemonia cultural da sociedade envolvente em relação às sociedades indígenas. Portanto, tem-se, de forma consensual, a cultura europeizada como sendo o modelo a ser seguido e perpetuado.

O que se observa é que não foi dado às sociedades indígenas, já culturalmente habituadas ao consenso, a oportunidade de se posicionar contra ou favoravelmente às leis vigentes. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que alguns avanços significativos foram conquistados, como a não incorporação dos indígenas à comunhão nacional. Nesta Constituição, os indígenas são considerados grupos autônomos, com direito a manutenção de sua língua, cultura e tradições. Porém, ainda há que se rever o Estatuto do Índio e o Código Civil, reformulado em 2002 (CF, Art. 231 e 232). Há, em tramitação no Congresso Nacional, uma proposta de alteração no Estatuto do Índio, levando-se em consideração o atual estágio de aculturação de muitas etnias. Porém, tal projeto de lei ainda não foi votado e não se tem um prognóstico de quando isto ocorrerá.

Portanto, conclui-se que as especificidades culturais indígenas têm sido impeditivos para o reconhecimento à sua cidadania.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Uma proposta de educação escolar integracionista ou intercultural?

Segundo Gramsci apud Simionatto, a classe dominante repassa sua ideologia e garante a manutenção do consenso por intermédio da articulação de instituições culturais, denominadas de "aparelhos privados de hegemonia". A escola é uma dessas instituições. Portanto, entende-se que a escola ofertada aos indígenas visava a manutenção da hegemonia da sociedade envolvente, pois se sabe que a

escola formal é uma instituição que faz parte da vida dos povos indígenas no Brasil desde o século XVI. (Siminonatto, 1999, p. 43)

Ao ser ofertada aos indígenas uma escola que não levava em consideração as especificidades culturais das várias etnias existentes, buscava-se uma homogeneidade integracionista, ou seja, incorporar os povos indígenas à sociedade nacional eliminando suas culturas e identidades. Logo, o objetivo do processo educacional ofertado aos indígenas foi de assimilá-los à ordem social imposta pela sociedade envolvente.

Há no Brasil milhares de indígenas que se expressam em línguas diferentes e que têm outra visão de mundo, o que exige um trabalho pedagógico diferenciado em sala de aula. Acredita-se, pois, na importância de se reconhecer o direito dos índios à uma educação específica voltada à valorização do conhecimento que tais povos possuem, empenhada na garantia de um convívio menos agressivo dos indígenas com a sociedade envolvente.

Considerando as especificidades culturais indígenas e suas necessidades igualmente diferenciadas, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), um elemento relevante para o processo de implantação da educação indígena.

Trata-se de um documento oficial que, entre 1995 e 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC) elaborou. O MEC reuniu depoimentos de professores indígenas que efetivamente ministravam aulas de acordo com suas concepções de educação, ou seja, educação de índios. Somou-se a esses depoimentos um referencial teórico a partir de uma vasta bibliografia, composta de documentos oficiais do Brasil, Bolívia e Colômbia, e de estudos desenvolvidos por indigenistas, antropólogos, historiadores, educadores e

organismos internacionais. Este documento foi escrito para desempenhar uma função formativa e não normativa, sendo concebido para apoiar escolas, professores e técnicos no desenvolvimento de uma política educacional indígena em todo o território nacional. (MEC, 2002, p. 245)

Porém, é importante ressaltar que o referido documento não tem garantido a solução dos problemas que envolvem a educação indígena no Brasil. A mentalidade colonialista ainda vigente em nosso País pode ser considerada um entrave para a efetivação do RCNEI, pois não é tarefa fácil implementar processos educativos em que os indígenas sejam os protagonistas.

Outro problema a ser observado é o caráter ainda homogeneizador da escola nacional, pois o RCNEI não possibilita uma escola diferenciada para cada etnia com currículos, procedimentos e conteúdos específicos. (MEC, 2002, p. 275)

Considera-se as instâncias governamentais locais, regionais e estaduais de educação como impeditivas para a efetivação do RCNEI, pois ainda estão comprometidas com a sociedade hegemônica. No RCNEI há uma recomendação a essas instituições, no intuito de evitar que elas dificultem a implementação das novas propostas nele previstas, solicitando que *"revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos"* e que *"os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de posição"* (MEC, 98, p.12).

Ao se analisar os elementos predominantes na construção do RCNEI, observa-se que importância foi dada à multiplicidade, pluralidade e diversidade no que tange à visão de homem, como também se considerou os universos próprios dos índios e a relação entre educação e conhecimentos indígenas e seus processos de aprendizagem como fundamentos do documento.

Encontra-se igualmente em destaque no RCNEI que as formas de organizações social, política, cultural, econômica e religiosa dos indígenas devem nortear as ações da escola. E com relação às orientações pedagógicas, todos os seus itens como objetivos, conteúdos escolares, construção curricular, produções pedagógicas, avaliação e organização do trabalho escolar são pautados nas experiências dos professores indígenas. Nota-se que há uma preocupação em respeitar as culturas, tradições e o ritmo das diversas etnias como elementos importantes do universo escolar.

Para assegurar o respeito à pluralidade cultural e lingüística das sociedades indígenas e buscando romper com os diversos modelos de escolarização propostos ao longo do processo de contato interétnico, no referido documento utiliza-se de uma noção de interculturalidade. Segundo Collet (2002), ao fazer uma análise crítica entre o étnico, universal e o diálogo, afirma que há duas situações distintas em relação ao uso da interculturalidade. A primeira tem a interculturalidade como a interação cultural entre índios e não-índios; a segunda a vê como um ideal a ser alcançado naquilo que se define como processo de conquista de autodeterminação indígena. (Collet, 2002)

Gramsci apud Simionatto (1999) afirma que devemos estar sempre abertos ao novo que surge na história e na política. Ele diz que devemos olhar para o presente como ele é para que possamos transformá-lo. (Simionatto, 1999, p. 253)

Segundo o professor Guarani Valentim Pires (1998):

Com a ajuda da escola, com uma educação que realmente responda às nossas necessidades, queremos reconquistar a autonomia socioeconômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Não queremos que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver; que não passe mais

para nossas crianças a idéia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados.
(Pires, 1998)

Espera-se, pois, que a escola, utilizada como veículo de dominação, seja apropriada pelos índios e passe a ser uma “escola indígena”, possibilitando a interação entre os conhecimentos tradicionais e o conhecimento da sociedade envolvente, facilitando aos indígenas importantes conquistas sociopolíticas.

Educação Indígena: possibilidade de uma escola unitária Gramsciniana.

Para os indígenas, independentemente da etnia a qual pertençam, não se dissocia o processo educativo de saúde, trabalho, aspectos lúdicos e da manutenção da cultura. As sociedades indígenas têm seus próprios meios de produzir e transmitir os conhecimentos necessários à realização do trabalho que garantirá a sobrevivência da comunidade e a preservação das tradições culturais. Estes conhecimentos são produzidos com a experiência, a vivência e apreendidos oralmente ou por imitação.

As crianças não são impedidas de viverem no meio dos adultos, ao contrário, vivem entre eles observando, imitando alguns de seus atos, praticando jogos e brincadeiras que contribuem com o seu desenvolvimento cognitivo.

O processo educacional dá-se no cotidiano e de forma espontânea, não significando dizer que as crianças não sejam orientadas pelos adultos do grupo. As crianças e jovens são orientados, treinados e praticam, no decorrer de seu desenvolvimento, tudo aquilo de que vão precisar saber quando forem adultos para ocuparem seus lugares e desempenhar bem seu papel na sociedade em que estão inseridos.

As sociedades indígenas conhecem a geografia do local onde vivem, os ciclos da natureza, a fauna e a flora e têm também conhecimentos que garantem a manutenção da saúde, pois identificam doenças e dominam tratamentos, técnicas e medicamentos naturais capazes de combatê-las.

A ação pedagógica indígena integra a língua, a economia e o parentesco. Portanto, o modo como a cultura é passada aos membros das sociedades indígenas, especialmente aos mais jovens, é o que se pode definir como ação pedagógica nessas sociedades.

Segundo Meliá, a ação pedagógica indígena é uma ação para a alteridade que, segundo ele, "confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal". A concepção de alteridade é bastante diferente nas duas sociedades em questão: indígena e não indígena. Porém, independente da cultura, alteridade é uma filosofia de vida e não pode ser tratada à margem do que se considera a construção da pessoa. (Meliá, 1998, p. 22 -25).

A escola em que os indígenas aprendem a cultura da sociedade envolvente não condiz com o tipo de educação por eles desenvolvido, até porque a escola ofertada aos indígenas visava apenas integrá-los à comunhão nacional e não a instrumentalizá-los para a efetivação de um processo contra-hegemônico. Percebe-se, pois, a existência de uma dualidade educacional, tal qual observado e criticado por Gramsci na educação italiana.

Para Gramsci a educação é de suma importância, pois tanto pode ser considerada um poderoso elemento para consolidar a hegemonia que é exercida essencialmente em nível da cultura e da ideologia, como um instrumento na formulação da contra-hegemonia. (Gramsci apud Coutinho, 1981, p.198-199).

Gramsci, ao analisar o sistema de ensino italiano, afirma e critica a existência de dois tipos de ensino: a escola humanista e as escolas particulares de diferentes níveis. Há, portanto, uma dualidade em que um tipo de escola destina-se a desenvolver a cultura geral dos indivíduos da classe dominante, enquanto a outra prepara os alunos oriundos das classes dominadas para o exercício de profissões. (Gramsci, 1979, p.117).

Para Gramsci, a solução da crise do sistema de ensino italiano se daria a partir da implantação da escola única de cultura geral, formativa, que equilibrasse o desenvolvimento tanto da capacidade intelectual como da manual. Essa escola forneceria orientação profissional e prepararia os indivíduos fosse para o ingresso em escolas especializadas, fosse para o trabalho produtivo.

Ao levar-se em conta o objetivo do processo educacional para as sociedades indígenas, pode-se notar uma semelhança de propósitos com o de Gramsci ao propor uma escola única: alteridade, ou seja, a construção do indivíduo para a vida produtiva.

Quando Gramsci propõe a escola unitária no intuito dela ser uma reação ao dualismo escolar, a expressão unitária está relacionada ao princípio da igualdade, pois sua característica fundamental é a de propor uma escola igual para todos, fundada na unidade das formações científica e técnica, que se encontram cindidas na organização dualista da escola.

Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares expressam a busca de liberdade por parte do homem. Pode-se, pois, afirmar que os propósitos da escola unitária, centrados na idéia de liberdade, assemelhar-se-iam ao ideal de educação indígena, que preconiza a alteridade.

Os povos indígenas mantêm sua alteridade graças a estratégias próprias de vivência sociocultural, e a educação desenvolvida por eles e para eles lhes permitem continuar sendo eles mesmos e manter a transmissão de suas culturas por gerações. E a escola que hoje lhes é proporcionada encontra-se na contra-mão da educação unitária.

A concepção de trabalho produtivo e as sociedades indígenas

A humanidade é composta por uma rica variedade de grupos humanos e todos estes grupos têm uma capacidade específica para atribuir significados a suas experiências de vida, a fenômenos da natureza ou da realidade social. Os significados atribuídos podem variar muito de grupo para grupo.

Sabe-se que a sociedade envolvente adota o modelo capitalista de economia, o que não significa que todas as sociedades existentes assim também o façam. As sociedades indígenas não adotam este modelo econômico e ao serem analisadas não se deve tê-lo como parâmetro. O trabalho, por exemplo, para tais sociedades possui valor de uso e não de troca, diferentemente da sociedade envolvente, onde o trabalho possui tanto valor de uso como de troca.

Afirma Saviani:

(...) Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho”(Saviani, 1986, p.14).

As sociedades indígenas, no que tange à estrutura social, não dividem seus membros por critérios de força econômica e poder político, mas enfatizam a liberdade e a autonomia das unidades sociais. Os indígenas, segundo Rodhen, vivem mais como um ser social do que econômico, pois sua vida não se traduz em acumular bens. Levi-Strauss apud Rodhen afirma que para a etnia Bororo, que vive no estado do Mato Grosso, a concepção de riqueza não está centrada na economia, mas nos mitos, tradições, funções sociais e religiosas, pois é através deste conhecimento que os indígenas projetam-se socialmente. (Rodhen, 1997, p. 28-29)

As reflexões de Gramsci sobre as relações entre Estado e sociedade contribuíram para se questionar a idéia de subordinação da cultura à economia, possibilitando a geração de novos conhecimentos sobre as relações entre o Estado e a sociedade civil no mundo contemporâneo ao ampliar os enfoques de análise da questão cultural, limitadamente tratada no pensamento socialista de matriz economicista.

Ao se fazer a relação entre o mundo da produção, ou seja, o mundo do trabalho e as sociedades indígenas, utiliza-se o conceito econômico-social pelo fato deste referencial englobar não apenas a produção de bens materiais, mas também as relações sociais que são criadas a partir das relações de produção.

Marx, ao analisar a economia das sociedades pré-capitalistas, ou "comunidades tribais", afirma que:

(...) A comunidade tribal primitiva ou, se se quiser, o estado gregário, é a primeira condição - a comunidade do sangue, da língua, dos costumes, etc. - da apropriação das condições da vida e da atividade reprodutora e criadora de produtos. (...) Marx (1973, p.6)

As sociedades indígenas, diferentemente das sociedades capitalistas, são constituídas a partir da posse coletiva da terra, seu meio essencial de produção e organizam-se em unidades de produção e consumo que geralmente se baseiam em relações de parentesco. Cada indivíduo ou unidade de produção (família), ao fazer parte de uma comunidade, adquire o direito de usufruir da terra e todos têm acesso às riquezas. Um membro ou uma família das sociedades indígenas só passa a merecer um pedaço de terra quando o transforma pelo trabalho; há entre eles uma divisão sexual do trabalho e não uma divisão social, sem que se perceba desigualdades entre homens e mulheres, pois não há uma relação de exploração entre eles.

São, pois, sociedades em que os meios de produção não estão separados da força de trabalho. Os indígenas trabalham apenas para produzir o necessário para a sua subsistência utilizando tecnologia simples, porém, com amplos conhecimentos acerca da natureza que os envolve.

A base da produção nas sociedades indígenas é familiar e a produção não objetiva o acúmulo de bens ou riquezas materiais, mas distribuição da riqueza no interior da sociedade, o que implica na inexistência de mercado, ou melhor, de comercialização de bens acumulados e de força de trabalho. Para os indígenas, a reciprocidade é a base da economia e todos têm conhecimento do processo de produção dos bens que são essenciais à sua vida.

Conhecimento Popular: As representações indígenas de saúde e doença

Sabe-se que as sociedades indígenas, consideradas segmentárias e totalizantes por não separar suas relações religiosas, econômicas, políticas, educacionais e de saúde, reproduzem suas tradições através dos seus Ancestrais

Míticos e Heróis Culturais. Portanto, religião e ciência caminham juntas nessas sociedades, pois a medicina primitiva é basicamente mágica ou religiosa e também uma instituição social muito interligada à cultura, à visão de mundo (Giorgis, 1997, p.15).

Segundo Posey (1997):

“O conhecimento indígena não se enquadra em categorias e subdivisões precisamente definidas, como as que a Biologia moderna tenta artificialmente organizar. Em vez disso, o conhecimento biológico de *folk* vem a ser uma amálgama de plantas, animais, caçadas, horticultura, espíritos, mitos, cerimônias, ritos, reuniões, energias, cantos e danças”. (Posey, 1997, p.1)

Na concepção indígena geral, a percepção do significado de saúde e doença tem características míticas e simbólicas, relacionadas às interações sociais e sobrenaturais em desequilíbrio, diferente da apontada pela medicina da sociedade envolvente. Ou seja, para os indígenas a doença não tem sua causa apenas no físico, mas também em forças sobrenaturais.

Uma outra forma dos povos indígenas transmitirem sua cultura, sem, contudo, excluir os mitos, são os rituais, que reforçam os elementos estruturantes dessas sociedades. São grandes festas animadas por bebidas, músicas, danças, adornos e pinturas corporais. Fora desses momentos ritualísticos, apenas os "pajés" ou "xamãs" podem transitar entre os mundos material e espiritual sem correr riscos, pois são eles que restabelecem a saúde dos indígenas doentes.

Entre os Kaingang a medicina era praticada de forma ritual, pois o Xamã, conhecido nesta etnia como Kuiã, consultava os espíritos à noite através de um ritual e deixava-se envolver completamente pela fumaça do seu cachimbo sagrado, aguardando as instruções dos espíritos de como deveria preparar os remédios. Os espíritos também passavam informações acerca de assuntos do interesse da comunidade. (Battistelli, 1998, p.16)

Estas culturas possuem, em geral, uma visão animista do mundo, onde todas as coisas possuem ou são cuidadas por espíritos dos mais variados tipos e manifestações, que podem curar ou adoecer. Entra-se no mundo dos espíritos através dos sonhos ou das visões para falar com os ancestrais, familiares e entidades míticas; pode-se aprender sobre as origens das coisas, como curar doenças e como dominar as forças mágicas que compõem a natureza.

Apesar da categoria antropológica do Xamanismo assumir um significado genérico, deve-se ter em mente o fato concreto das culturas xamânicas apresentarem diferentes historicidades, cosmovisões, níveis econômicos e formas de organização social.

Os europeus, ao chegarem em terras dos brasis, não compreenderam a relação desses povos com o sobrenatural e com suas concepções de saúde e doença. Os seus rituais foram proibidos; os "xamãs" proscritos e os mitos indígenas buscou-se destruir pelo processo de cristianização. Era a tentativa de se excluir o xamanismo do seio dessas sociedades, relegando tais tradições à categoria de folclore ou credence.

Este termo, xamanismo, tornou-se, a partir do século XIX, a categoria na qual a visão de superioridade racial européia vigente juntava tudo o que julgava primitivo, supersticioso e selvagem das culturas tribais. Somente a partir da metade do século

XX, estudiosos como Claude Lévy-Strauss, Mircea Eliade, Joseph Campbell, Richard E. Schultes, Robert G. Wasson, Darci Ribeiro, Roberto da Matta, Michael Harner e outros abordaram estas culturas mais profundamente, utilizando modelos mais apropriados às dinâmicas culturais estudadas. Proliferaram as discussões e as mudanças do paradigma pelo qual os povos xamânicos eram até então vistos, passando-se a uma valorização de suas formas de relações sociais e práticas espirituais.

É a valorização do que Gramsci chama de "cultura popular", devendo-se, pois, não perder de vista que entre a cultura popular, que constitui a concepção do mundo e da vida de determinados estratos da sociedade, e a cultura dominante há uma diferença fundamental no que diz respeito à elaboração e à sistematização do conhecimento.

Gramsci dedica boa parte dos Cadernos do Cárcere ao estudo de temas relativos à cultura na medida em que ela se constitui como um espaço de luta pela hegemonia. Para Gramsci, a luta política é a luta por uma nova cultura. Ou para a revisão de paradigmas culturais no intuito de transformar a cultura original.

No entanto, ele observa que é preciso respeitar o saber popular, mesmo na sua inorganicidade e fragmentariedade, sem, contudo, deixar de fazer uma avaliação crítica das opiniões e das "crenças" disseminadas no "senso comum", de modo a estabelecer uma relação dialética com o "bom senso" presente em tantos conhecimentos.

A luta por uma nova cultura significa a superação do folclore como vida cultural inorgânica e servil das massas populares, mas pressupõe também a conservação de uma dimensão que não pode ser eliminada desta "concepção do mundo": a sua perspectiva contra-hegemônica.

Trata-se, em suma, de se elaborar uma visão crítica do mundo a partir do próprio conhecimento das massas. A tradição é precisamente este processo de superação dialética do patrimônio histórico-cultural. Processo de desenvolvimento que elimina, conserva e eleva a nível superior a sabedoria popular.

Para Gramsci (Gramsci, 1975, p. 24), crítica significa cultura e cultura não significa a simples aquisição de conhecimentos, mas sim tomar partido, posicionar-se frente à história e buscar a liberdade. A cultura está relacionada, pois, com a transformação da realidade, uma vez que através da "conquista de uma consciência superior (...) cada qual consegue compreender seu valor histórico, sua própria função na vida, seus próprios direitos e deveres".

As sociedades indígenas, ao compreenderem sua função na vida, buscaram resgatar conhecimentos ancestrais, em especial os ligados à medicina tradicional. Tal fato resultou na descoberta e reconhecimento por parte da sociedade envolvente desses saberes, pois alguns estudiosos buscam melhor conhecer tais práticas curativas, em especial os etnobotânicos e biólogos ligados à indústria farmacêutica. Tanto é que o curare, um veneno usado pelos indígenas para imobilizar suas presas, é utilizado na confecção de anestésicos.

Algumas etnias indígenas, na atualidade, tentam resgatar suas tradições e compreendê-las para poder ampliar sua consciência criadora. Eles entendem que os enormes desafios econômicos, políticos, sociais e ecológicos que a humanidade encara neste novo século são frutos de uma crise espiritual na qual o materialismo individualista eleva-se muito acima dos valores regionais, comunitários e espirituais, estes os reais valores das sociedades indígenas.

2. A IDEOLOGIA DO LIVRO DIDÁTICO

“(...) A ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e, com ela, as relações de produção. (...)” FREITAG.

Os livros didáticos carregam em seu interior conteúdos que trabalham valores morais, éticos, sociais e patrióticos. Estudá-los permite analisar representações e valores predominantes num certo período de tempo, em uma dada sociedade, além de possibilitar a discussão de projetos de construção e de formação social. Segundo Fonseca, “o livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos”. (FONSECA, 1999, p. 204)

A história oficial dos livros didáticos tem seu início na década de 30, do século XX, em plena ditadura do Estado Novo, quando, em 1937, foi criado o Instituto Nacional do Livro – INL. O objetivo deste Instituto era garantir, segundo CAIMI (1999), “a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural”. Mas, somente em 1938, através do Decreto-Lei 1006/38, é que se cria uma definição para livro didático. Define o decreto:

Art. 2º, § 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; § 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de texto, livro texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático. (CAIMI, 1999, p. 35)

Já neste período, o livro didático era considerado uma importante e poderosa ferramenta da educação política e ideológica, ficando ao Estado a tarefa de censurar o uso desse material didático. Para o cumprimento do trabalho de censor, foi criada, igualmente através do Decreto 1006/38, a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD e, subordinadas a ela, as Comissões Estaduais do Livro Didático – CELD. A tarefa oficial da CNLD e da CELD era a condução da política dos livros didáticos, mas o papel realmente por elas executado era o de controladoras da ideologia da produção e distribuição dos referidos manuais. O que não é difícil de entender, se for analisado o contexto sócio-político no qual ela foi criada, ou seja, durante a ditadura Vargas. (CAIMI, 1999, p. 37)

Portanto, justifica-se a adoção neste trabalho do conceito de ideologia adotado por Gramsci, pois para o referido autor, a ideologia não é apenas ilusão e aparência, conforme concebe Marx (falsa consciência), mas algo que se objetiva na realidade social, histórica e concreta. (SIMIONATTO, 1999, p. 73). Depreende-se, pois, que a ideologia é construída através de uma prática pedagógica determinada, cujo objetivo é legitimar e manter o domínio das classes hegemônicas.

Sendo assim, ao se analisar a trajetória político-ideológica do livro didático no Brasil, percebe-se a validade do conceito de ideologia em Gramsci, pois é visível a intencionalidade de se manter uma realidade nacional, de forma concreta, atendendo aos interesses da classe dominante. Ao se trabalhar com tal conceito, torna-se possível uma melhor compreensão do papel das formas simbólicas de dominação, em especial do livro didático, e de como estas formas interferem no processo de dominação.

A política utilizada pelo Estado Novo em relação ao livro didático se estende até a década de 1960, quando do período da ditadura militar, cujos valores

ideológicos repassados via livro didático eram relacionados ao desenvolvimento de um nacionalismo brasileiro, calcado na formação de hábitos morais. Percebe-se, pois, que na sociedade dividida basicamente em duas classes sociais (classe dominante – a que detém o poder, e a classe dominada – a que é explorada), não há a preocupação com a grande maioria da população, evidenciando a utilização da educação, em especial o livro didático, como instrumento mediante o qual se transmitia a ideologia da classe dominante, que era assimilada inconscientemente pela classe dominada.

Neste período, anos 60 do século XX, ao mesmo tempo em que foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático – COLTED, órgão que centralizava as decisões tomadas acerca da política dos referidos manuais, rompia-se com o modelo pedagógico francês que vigorava no Brasil. Mudava-se o paradigma educacional, mas não a utilização do livro didático como ferramenta de inculcação ideológica. Vivia-se o período do “milagre econômico” e, para que ele ocorresse de direito e de fato, necessitava-se que o livro didático veiculasse determinados valores. Dentre os valores veiculados pelo livro didático, cita-se o nacionalismo brasileiro, melhor exemplificado pelos critérios definidores do valor pedagógico dos livros didáticos elaborados pela CELD/SP, em 1969, como: “Serve à formação de hábitos morais? Desperta o sentimento de fraternidade? Incute respeito à autoridade? Inspira amor à virtude? Ao trabalho? Desperta o sentimento de brasilidade? Infunde respeito às nações estrangeiras?” (CAIMI, 1999, p. 36)

Por ser considerado importante instrumento na formação de cidadãos, não é ideologicamente neutro, principalmente no seio da sociedade envolvente, onde há desigualdades sociais, étnicas e econômicas. Em se tratando dos livros das séries iniciais, acredita-se que possam ser considerados poderosa ferramenta na difusão

de valores a serem incorporados e vivenciados, pois se destinam a indivíduos cujo senso crítico está sendo desenvolvido.

O livro didático desempenha relevante função em qualquer processo educacional, pois tem sido considerado como um dos insumos mais importantes utilizados nas escolas. Para ratificar tal assertiva, cita-se que o relatório da Comissão Internacional para a Unesco considera o livro didático como o “suporte mais fácil de manejar e mais econômico” (Delors, 1998, p.192).

Sua importância, tanto para o professor quanto para o aluno no que tange ao processo ensino-aprendizagem, deve ser melhor analisada em função do papel que ele exerce, especificamente junto aos alunos das classes populares, constituindo-se muitas vezes no seu único recurso de leitura informativa e formativa, mas este não é o objeto desta pesquisa. Entretanto, salienta-se que o livro didático, se usado de forma a estimular o desenvolvimento de atitudes crítico-reflexivas por parte de alunos e professores, pode se transformar em um instrumento gerador de consciência crítica. Porém, o que se observa na educação indígena é a sua utilização enquanto veículo das representações hegemônicas que, ao serem internalizadas, passam a constituir-se no senso comum. Essas representações podem trazer prejuízos à formação da identidade étnico-racial, dificultando a interação grupal dos sujeitos na sociedade em que estão situados.

Segundo Nosella, os livros didáticos das séries iniciais transmitem uma ideologia, desenvolvida e imposta pela classe dominante à dominada, como sendo esta a única e verdadeira visão de mundo. (NOSELLA, 1981, p.13)

Para Bordieu apud Orlandi (1996, p. 28), a escola é considerada sede de reprodução cultural. Ela usa, de forma dissimulada, o sistema de ensino para reproduzir o poder ao contribuir para a reprodução estrutural das relações de classe,

escondendo o desempenho de tal função sob a máscara da neutralidade. As perspectivas de conflito neste contexto tornam-se mais evidentes e mostram uma escola que é reprodutora de desigualdades sociais. Por conseguinte, pode-se perceber a escola e seus instrumentos, principalmente o livro didático, não como algo afastado da sociedade, mas como algo que está na sociedade e com ela partilha as suas características de desigualdades.

Gramsci, em seu livro “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”, afirma:

“(...) A consciência individual da esmagadora maioria das crianças reflete relações civis e culturais diversas e antagônicas às que são refletidas pelos programas escolares: o “certo” de uma cultura evoluída torna-se “verdadeiro” nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica, não existe unidade entre instrução e educação.”
(1968, p. 131)

O que se pode depreender das palavras de Gramsci é que a escola torna apenas válida a cultura da classe dominante, usando para tal fim todos os instrumentos à sua disposição, dentre eles o livro didático. Tais livros, aparentemente neutros, estão totalmente impregnados de conteúdos ideológicos.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): Políticas e critérios

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, resultante de sucessivas e diferenciadas propostas que nortearam o relacionamento do Estado com o livro didático, tem como seu mecanismo jurídico regulamentador o Decreto-Lei nº 91.542/85. Este Decreto estabelece as novas metas a serem atingidas no que tange a melhoria da qualidade no ensino ofertado, via livro didático, em especial para o

ensino fundamental. Dentre as metas estabelecidas pode-se citar o atendimento de todos os alunos de primeira a oitava série do primeiro grau das escolas públicas federais, estaduais, territoriais, municipais e comunitárias do País, sendo priorizados os componentes básicos Comunicação e Expressão e Matemática.

Segundo Caimi (1999, p. 40), a partir da implantação do PNLD são os professores que escolhem os livros didáticos a serem utilizados, tendo como base para tal escolha uma lista enviada às escolas públicas pela Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, criada em 1983. (CAIMI, 1999, p.40). Este programa estabeleceu regras como a reutilização dos livros adotados (exceto os de 1ª série) e a origem dos recursos para a aquisição dos livros, que procedia do Governo Federal.

Os livros indicados pelas editoras, e que constavam na lista da FAE, não sofriam nenhum tipo de análise ou censura. Eram adquiridos pelo Governo e repassados aos professores. Paralelamente ao processo de livre escolha, não houve uma preparação junto aos professores e escolas em relação à escolha dos livros, com o intuito de garantir a qualidade do material didático a ser adquirido pelo Governo e utilizado pelos alunos. As editoras com melhor marketing eram as que mais obtinham sucesso junto aos professores e escolas. Assim, como afirma Franco, nem sempre os livros mais vendidos eram os melhores. (FRANCO, 1982, p. 19)

Em 1993, o então Ministro da Educação e Cultura, Murílio Hingel, decidiu assegurar a qualidade dos conteúdos trabalhados em nossas escolas por intermédio dos livros didáticos, instituindo uma comissão de avaliação dos referidos manuais. Esta comissão foi constituída por 23 professores universitários, que foram subdivididos em subgrupos por disciplinas para analisar os livros que eram submetidos à apreciação do MEC para posterior compra. Foram analisados por esta

comissão cerca de 94% do total dos livros adquiridos e distribuídos às escolas públicas brasileiras e, a partir daí, começa-se a realizar uma avaliação mais criteriosa dos livros didáticos. Por meio de debates, os especialistas que compunham tal comissão definiram critérios de análise com relação a erros conceituais graves, preconceitos e também com relação ao aspecto gráfico-editorial.

No PNLD (MEC, 1996, p. 12-13) para livros das séries iniciais, a comissão definiu os seguintes critérios como eliminatórios:

- Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação;
- Não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo erros conceituais.

Quanto aos aspectos gráficos, os critérios foram:

Estrutura Editorial:

- O livro deve estar claramente identificado. A capa, a folha de rosto e o seu verso devem conter título, autoria, série, editora, local, data, edição, dados sobre autores e ficha catalográfica. O sumário deve permitir a rápida localização da informação.
- O texto principal deve ser impresso em preto. Títulos e subtítulos devem ser apresentados numa estrutura hierarquizada evidenciada por recursos gráficos.
- A parte pós-textual deve conter glossário, referências bibliográficas e indicação de leituras complementares. O livro não deverá apresentar erros graves de impressão e revisão.

Foram elaborados critérios no que tange ao formato, encadernação e papel para que os livros pudessem ser facilmente manuseados e que tivessem durabilidade.

Com relação aos aspectos visuais, os critérios definidos objetivavam produzir no aluno, principalmente no que diz respeito às imagens, o despertar da sua curiosidade, convidando-o a pensar, sem, no entanto, reforçar preconceitos e estereótipos.

A comissão desenvolveu também critérios para avaliar o livro do professor que, segundo ela, não deveria ser apenas uma réplica do livro do aluno contendo as respostas dos exercícios propostos. Os critérios elaborados para avaliar o livro do professor foram:

- Considera-se fundamental que o livro didático venha acompanhado de orientações ao professor, que explicitem os pressupostos teóricos os quais, por sua vez, deverão ser coerentes com a apresentação dos conteúdos e as atividades propostas no livro do aluno.
- Não deve ser uma cópia do livro do aluno com os exercícios resolvidos. É necessário que ofereça orientação teórica, informações adicionais ao livro do aluno, bibliografia e sugestões de leitura que contribuam para a formação e atualização do professor.
- É importante que oriente o professor para a articulação dos conteúdos do livro entre si e com outras áreas do conhecimento, trazendo ainda proposta e discussão sobre a avaliação da aprendizagem. É desejável também que apresente sugestões de atividades e de leituras para os alunos.

O processo de avaliação elaborado por tal comissão veio a público apenas em 1996, com um resultado bastante comprometedor, pois dos livros didáticos candidatos à compra pelo MEC, 266 eram de péssima qualidade e não recomendáveis ao consumo. E, a partir daí, o MEC resolve publicar um guia de livros didáticos, de três em três anos, com o intuito de orientar as compras de livros, vinculada a uma avaliação prévia de qualidade. (CAIMI, 1999, p. 40-41)

Este guia (MEC, 1996) traz, além dos critérios de avaliação e as obras selecionadas, o objetivo central das disciplinas e os conceitos que compõem sua construção teórica. São eles:

(...) O objetivo central da história é a formação do cidadão. Como indivíduo situado historicamente, consciente da sua dimensão social, no seu tempo, e capaz de entender e analisar a dinâmica das organizações sociais, cuja influência se exerce – em diferentes locais e momentos – sobre os mais variados aspectos da vida cotidiana, e também sobre os diferentes processos históricos. (MEC, 1996, p.129)

Apesar de se observar uma melhor qualidade nos livros recomendados pelo MEC, em especial para os livros de história no recorte temporal definido para este estudo, a seleção destes é uma tarefa dos professores como profissionais, que não pode ser limitada apenas a um grupo de especialistas responsáveis por analisar os livros e indicá-los aos professores. Os professores em exercício de suas atividades e conhecedores da realidade em que estão inseridos, juntamente com os profissionais indicados pelo MEC para compor as comissões de avaliação das obras poderiam

proceder tais análises, garantindo, assim, uma avaliação mais criteriosa e mais próxima da realidade de quem ensina e de quem aprende.

A Reforma Curricular nos primeiros ciclos do Ensino Fundamental exige que os novos livros didáticos atendam as exigências de uma Educação em que o conhecimento, a capacidade de resolver problemas e o respeito às diferenças são elementos essenciais. Sendo assim, o livro didático não pode continuar como fonte de conhecimentos, muitas vezes equivocados, a serem transmitidos pelo professor a fim de serem memorizados e repetidos pelos alunos.

O livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser uma fonte viva e fidedigna de conhecimentos capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral do cidadão brasileiro.

Um elemento importante, ao se tomar o livro escolar como fonte de pesquisa em educação, é considerá-lo sob o ponto de vista da produção, pois as relações entre mercado e escola vão ficando cada vez mais complexas. Sabe-se, portanto, que a produção de livros didáticos implica em venda dos mesmos, e não apenas em transmissão de valores e conhecimentos científica e socialmente válidos; isto implica dizer que o livro escolar passa a significar mais valia, tornando-se um bem de consumo e, por conseguinte, muito cobiçado pelas editoras. O livro didático passa a circular pelo mercado e a produzir lucro, em especial para as editoras, que passaram a investir na qualidade do mesmo para torná-lo mais vendável.

Porém, o parâmetro de investimento por parte das editoras, com vistas à comercialização do livro didático, era o da forma e não o do conteúdo, ou seja, os pressupostos pedagógicos, o que nos leva a atentar para o fato de que esse elemento da cultura escolar não é desprovido de intencionalidades mercantilistas.

Portanto, pesam os interesses destes grupos editoriais nos destinos do PNLD, já que o MEC não é produtor de obras didáticas, podendo prevalecer os interesses editoriais em detrimento dos reais interesses didático-pedagógicos do público-alvo destes livros: professores e alunos das escolas públicas de nosso País. O livro didático insere-se no padrão de dominação.

O preconceito no livro didático

Há várias definições de preconceito, mas a que se pretende adotar neste trabalho é a encontrada na Enciclopédia Internacional de Ciências Sociais (apud Grupioni, 1995, p. 484), que diz que o preconceito é “opinião não justificada, de um indivíduo ou grupo, favorável ou desfavorável, e que leva a atuar de acordo com esta definição”.

O livro didático, segundo CAIMI (1999, p. 106), “apresenta problemas intrínsecos à sua existência”, dentre os quais cita a simplificação do conhecimento histórico e também a fragmentação de conteúdos, cuja seleção é arbitrária. Pode-se, pois, inferir que os preconceitos contidos nos livros didáticos ocorram em função dos aspectos subjetivos no que tange aos temas tratados e à abordagem que deles se faz.

Este fato não passou despercebido por estudiosos em educação, pois há muitas pesquisas que denunciam livros didáticos com conteúdos indevidos, que favorecem a difusão de preconceitos como a valorização da cultura da classe dominante e, como consequência natural, a hierarquização das culturas entre si. (FARIA, 1986, p. 10). Dentre os trabalhos realizados, pode-se citar o efetuado pelo grupo de estudos da Faculdade de Educação (FE) da USP voltado para a análise do livro didático no contexto do ensino de história focalizando, direta ou indiretamente, a

representação de indígenas e negros (Carmo, 1991; Bittencourt, 1997; Melo, 1997; Adriane Silva, 2000; Oliveira, 2000).

A sociedade brasileira é pluriétnica, pois é produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário três grupos distintos: portugueses, índios e negros. Esse contato favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país inegavelmente miscigenado, multifacetado, ou seja, uma unicidade marcada pelo antagonismo e pela imprevisibilidade. Relações culturais e étnicas são atravessadas por relações de poder, o que desencadeia atitudes socialmente conflitivas. Tais fatos chamaram a atenção da humanidade no século XX, o que resultou numa proposta de educação multicultural, que sugere a aceitação da presença de diferentes grupos culturais numa mesma sociedade.

Apesar desse intercuro cultural, esse contato desencadeou alguns desencontros. As diferenças se acentuaram, levando à formação de uma hierarquia de classes que deixa evidentes a distância e o prestígio social entre colonizadores e colonos. Os índios permanecem em situação de desigualdade, situando-se na marginalidade e exclusão social, sendo esta última compreendida por uma relação assimétrica em dimensões múltiplas, ou seja, econômica, política, cultural.

Isto se deve à tentativa de padronização dos produtos socioculturais, pois interesses econômicos e políticos possibilitam a homogeneização da sociedade. As especificidades culturais continuam a marcar a diferença entre povos e a causar rejeições. No contexto da dominação cultural, essas diferenças se inserem em uma lógica dual que estabelece fronteiras entre os indígenas e a sociedade envolvente, produzindo, assim, as minorias étnicas. Ao se tentar apagar as diferenças das culturas que contribuíram para a formação do povo brasileiro, desconsidera-se que a sociedade envolvente se formou sob a égide de políticas colonialistas, que

estabeleceram relações hierárquicas entre diferentes povos e a dominação da Metrópole sobre a colônia, o que os antropólogos chamam de etnocentrismo. Passa-se, então, a incorporar como critérios de verdade, bondade e beleza aquilo que está prescrito na cultura européia. Portanto, conclui-se ser possível correlacionar o etnocentrismo com as diferentes formas de preconceito, em especial o étnico no livro didático.

3 A EDUCAÇÃO, SAÚDE E TRABALHO INDÍGENA NO CONTEXTO DOS LIVROS DIDÁTICOS DAS SÉRIES INICIAIS, NOS ANOS DE 96 E 97, EM ESCOLAS DO PARANÁ

No capítulo 1 deste trabalho, tratou-se das relações de educação, saúde e trabalho indígena no contexto das referidas sociedades, ou seja, como elas realmente ocorrem segundo bibliografia pesquisada. Neste capítulo, será analisado como estas relações são representadas no livro didático de história das séries iniciais da Escola municipal Devanira F. Alves e da Escola Graciosa, no município de Quatro Barras/PR.

Este estudo não tem como propósito discutir todos os enfoques relacionados ao livro didático, mas sim analisar uma questão pontual que se entende ser de significativa importância, pois se parte do pressuposto que o preconceito acerca dos povos indígenas pode ser decorrente da maneira como o livro didático, largamente utilizado nas escolas, aborda as especificidades culturais indígenas.

Percebe-se, pois, que o livro didático pode ser importante ferramenta na cristalização do preconceito, já que é durante o período escolar que as crianças recebem informações acerca de outros povos. Além disso, o livro didático e o professor constituem uma autoridade para os alunos.(Cf. Grupioni, 1995, p.486).

Ademais, sabe-se que o livro didático pode ser considerado como um dos elementos constitutivos da prática pedagógica do professor, ora sendo utilizado como guia, ora menos requisitado. Porém, essa fonte didática tem espaço garantido nas salas de aula da primeira fase do Ensino Fundamental.

Entende-se que em qualquer discussão mais aprofundada que se faça acerca do livro didático, seja importante focalizar as circunstâncias que determinam sua utilização, sempre vinculadas ao contexto mais geral dos problemas educacionais brasileiros. Logo, a apreciação no que tange ao seu conteúdo não pode também estar separada dessas considerações.

No que diz respeito à análise que envolve conteúdo e qualidade de obras didáticas destinadas às séries iniciais, entende-se que a partir de 1996 a produção de livros didáticos tem melhorado em função da implantação efetiva do PNLD e da criação da comissão de seleção dos manuais, além da elaboração de critérios para realizar tal análise. Porém, como não é o objeto deste trabalho discutir os diversos aspectos que envolvem as obras didáticas, buscou-se apenas desvelar como são veiculadas as relações de educação, saúde e trabalho indígena nos manuais adotados nas escolas pesquisadas. Entretanto, considera-se importante entender como se processa a seleção e escolha dos referidos manuais pelas escolas pesquisadas.

Os professores, de um modo geral, utilizam o livro como principal instrumento na orientação do conteúdo a ser ministrado, na sequência proposta e nas atividades de aprendizagem e avaliação para o ensino de história nas séries iniciais do ensino fundamental. O uso do livro didático pelo professor como material didático, ao lado do currículo e dos programas, podem ser considerados historicamente como um dos elementos mais importantes para a efetivação do ensino e da aprendizagem.

Os livros escolares, segundo Chartier (1990), são objetos em circulação e, por essa razão, veiculam idéias que traduzem valores e comportamentos que se pretende ver ensinados. Por esta razão, a relação entre livro didático e escolarização permitem pensar na possibilidade de uma aproximação maior do ponto de vista histórico acerca da circulação de idéias sobre o que a escola deveria transmitir/ensinar e, simultaneamente, conhecer a concepção educativa que permeia a proposta de formação dos sujeitos escolares. Possibilita, portanto, saber qual é o projeto de formação social desenvolvido pela escola através de questionamentos que podem ser feitos em termos do conteúdo ou de discurso.

Nas escolas pesquisadas, pôde-se constatar que os critérios de seleção de manuais didáticos são bastante diferenciados. Porém, o livro didático tem uma importância indiscutível para alunos e professores nas duas escolas. Na escola municipal as indicações do PNLD são utilizadas, pois os alunos da referida escola não têm poder aquisitivo para adquirir livros e, por conseguinte, recebem do governo federal os manuais didáticos escolhidos pelos professores, segundo a lista fornecida pelo PNLD. Na escola Graciosa, tal fato não ocorre, pois os pais dos alunos preferem comprar os livros para seus filhos a ter que dividi-los com outras crianças. Além disto, a própria escola, conforme depoimento da diretora, a Sr^a Vaneli, opta em não seguir o PNLD, pois nem sempre os livros indicados atendem ao projeto pedagógico da escola. Assim, os professores, juntamente com a direção da escola, entram em contato diretamente com as editoras e avaliam quais livros atendem aos seus projetos educacionais. Tal assertiva pode ser comprovada pela entrevista realizada com a professora de história das séries iniciais, Liliam Barros, que afirma não utilizar as indicações do PNLD.

Os quadros abaixo descrevem quais livros foram utilizados nas escolas pesquisadas, as respectivas editoras e se foram ou não indicados pelo PNLD de 1996, que vigorou por três anos, período estipulado pelo referido programa até a elaboração e divulgação do guia seguinte.

Quadro 1 - Livros utilizados na escola municipal Devanira F. Alves

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE	ANO	PNLD
Viva Vida Estudos Sociais	Marta Ramos de Azevedo	FTD	Primeira	1996 e 1997	*
Viva Vida Estudos Sociais	Marta Ramos de Azevedo	FTD	Segunda	1996 e 1997	*
Viva Vida Estudos Sociais	Marta Ramos de Azevedo	FTD	Terceira	1996 e 1997	*
Viva Vida Estudos Sociais	Marta Ramos de Azevedo	FTD	Quarta	1996 e 1997	*

* livro indicado pelo PNLD

** livro não indicado pelo PNLD

Quadro 2 - Livros utilizados na Escola Graciosa

TÍTULO	AUTOR	EDITORA	SÉRIE	ANO	PNLD
Eu gosto de Estudos Sociais	Célia Passos Zeneide Silva	Companhia Editora Nacional (São Paulo)	Primeira	1996/1997	**
História	Ari Herculano de Souza	Módulo (Curitiba/PR)	Segunda	1996	**
História/Geografia/	Jean Carlos Moreno	Lago (Campina	Segunda	1997	**

Coleção Vitória Régia	Antonio Fontoura Jr.	Grande do Sul/PR)			
Eu gosto de Estudos Sociais	Célia Passos Zeneide Silva	Companhia Editora Nacional (São Paulo)	Terceira	1996/1997	**
Viver e aprender	Elian Alabi Lucci	Saraiva (São Paulo)	Quarta	1996/1997	**
Trabalho e Cotidiano – Paraná	Maria Auxiliadora Schmidt (Dolinha)	Arco-Íris (Curitiba)	Quarta	1996/1997	**

* livro indicado pelo PNLD

** livro não indicado pelo PNLD

Livros adotados pela escola Graciosa - Análise

A escola Graciosa, conforme descrito, adotou obras que não se encontram indicadas pelo PNLD e sem informações que digam respeito à análise dos mesmos pelo referido programa. Porém, conforme depoimento da diretora, Sr^a Vanelli, os livros adotados estavam em consonância com o projeto político-pedagógico da escola.

A coleção (primeira e terceira série) escolhida pela escola Graciosa - Eu gosto de Estudos Sociais, de Célia Passos e Zeneide Silva - utilizada nos anos de 1996 e 1997, tem seus textos enfocando temas relacionados com a História Local. São textos muito simples embasados em conteúdos a partir dos quais se presume não seja possível para os alunos vislumbrar uma noção mais aproximada da História Local que pretende abordar, crítica extensiva ao tratamento dispensado às culturas indígenas.

No livro da primeira série, cujo texto trata das relações sociais, ou seja, dos grupos que compõem a sociedade brasileira, dos quais o aluno faz parte, são

mostrados através do texto e de imagens algumas etnias. Os indígenas não têm visibilidade. Há imagens de negros desempenhando profissões conhecidas e socialmente importantes, como médico, bombeiro e padeiro (PASSOS e SILVA, 1996, p.88), o que demonstra que os afrodescendentes são mostrados como membros atuantes da sociedade atual.

A invisibilidade dos indígenas neste livro, não relacionados à família, casa, escola, bairro, profissões, etc., os exclui do contexto social nacional. Excluídos dos temas principais, eles aparecem em recortes pontuais como no capítulo em que o tema é “a casa”, na página 14, onde há uma foto de uma oca como sendo a moradia dos índios, sem alusão à qual etnia refere-se aquela oca, dando a entender que todos os indígenas moram em locais idênticos aquele. Não há modelo único para as aldeias indígenas, como o mostrado no livro, que passa a idéia tradicional de tabas compostas por ocas. Lembremos aqui que aldeia refere-se a local de habitação, como os nossos termos cidade ou vila, e não se confunde com povo ou etnia. A não ser povos com populações muito reduzidas que podem se concentrar inteiramente numa única aldeia, o mais comum é que cada grupo indígena encontre-se dividido em várias aldeias.

Na página 22, nas atividades de reforço, no exercício número dois, repete-se a mesma informação, ao ser solicitado ao aluno identificar o tipo de moradia, aparecendo novamente apenas a oca como o tipo único de moradia dos índios. Sabe-se, entretanto, que muitas etnias já adotaram a moradia de alvenaria. Ao frisar a oca como único tipo de moradia indígena, faz com que as crianças não identifiquem como moram indígenas em nossos dias, confinando-os a um passado remoto.

Os indígenas reaparecem no livro apenas mais uma vez, quando a temática tratada são datas comemorativas, num texto que traz informações apenas genéricas que dizem respeito ao seu *modus vivendi*, incorrendo, ao nosso ver, em falhas conceituais, pois mostra-se os indígenas de maneira genérica quanto ao seu *modus vivendi*. Afirma-se incorretamente que atualmente há poucas tribos indígenas no Brasil. Fala-se da alimentação dos índios, de suas casas e de seus adornos, além de induzir o aluno a pensar que o governo brasileiro cuida dos indígenas e garante a eles os seus direitos. Diz o texto:

“Os índios vivem em grupos chamados tribos e têm costumes diferentes dos nossos.

Moram em cabanas chamadas ocas e se alimentam de raízes, frutas, peixes e animais que eles caçam.

Gostam de caçar, pescar, plantar. Gostam também de pintar o corpo e enfeitar-se com colares de penas coloridas.

Hoje, existem poucas tribos indígenas no Brasil.

A Funai é um órgão criado pelo governo para proteger o índio, valorizá-lo e defender os seus direitos.

Funai significa Fundação Nacional do Índio.”

(PASSOS e SILVA, 1996, p. 22)

Acredita-se que em função da maneira como os indígenas são representados no livro da primeira série, a imagem garantida aos alunos da referida série seja a de uma figura folclórica, distante da realidade de muitas etnias.


Segundo Moscovici (1978), na vida social há situações em que “cada pessoa é uma representação de uma pessoa” (MOSCOVICI, 1978, p 64), e as reações dos


indivíduos não são a essas pessoas, mas ao nome e posições que ocupam socialmente. Porém, quando se trata de um indivíduo ou grupo estranho, eles não são julgados por si próprios, mas pela etnia, raça, classe ou nação a que pertencem, como é o caso dos indígenas. Para Moscovici (1978), “o racismo é o caso extremo em que cada pessoa é julgada, percebida, vivida, como representante de uma seqüência de outras pessoas ou de uma coletividade”. (op. Cf, p. 64). Portanto, acredita-se que a quase ausência dos indígenas neste livro não possibilite que eles sejam percebidos pelos usuários deste manual didático.

DATAS COMEMORATIVAS

Dia do Índio

No dia 19 de abril comemoramos o Dia do Índio.
Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.





Os costumes indígenas precisam ser preservados.

Os índios vivem em grupos chamados tribos e têm costumes diferentes dos nossos.

Moram em cabanas chamadas ocas e se alimentam de raízes, frutas, peixes e animais que eles caçam.

Gostam de caçar, pescar, plantar. Gostam também de pintar o corpo e enfeitar-se com colares de penas coloridas.

Hoje, existem poucas tribos indígenas no Brasil.

A Funai é um órgão criado pelo governo para proteger o índio, valorizá-lo e defender os seus direitos.

Funai significa Fundação Nacional do Índio.

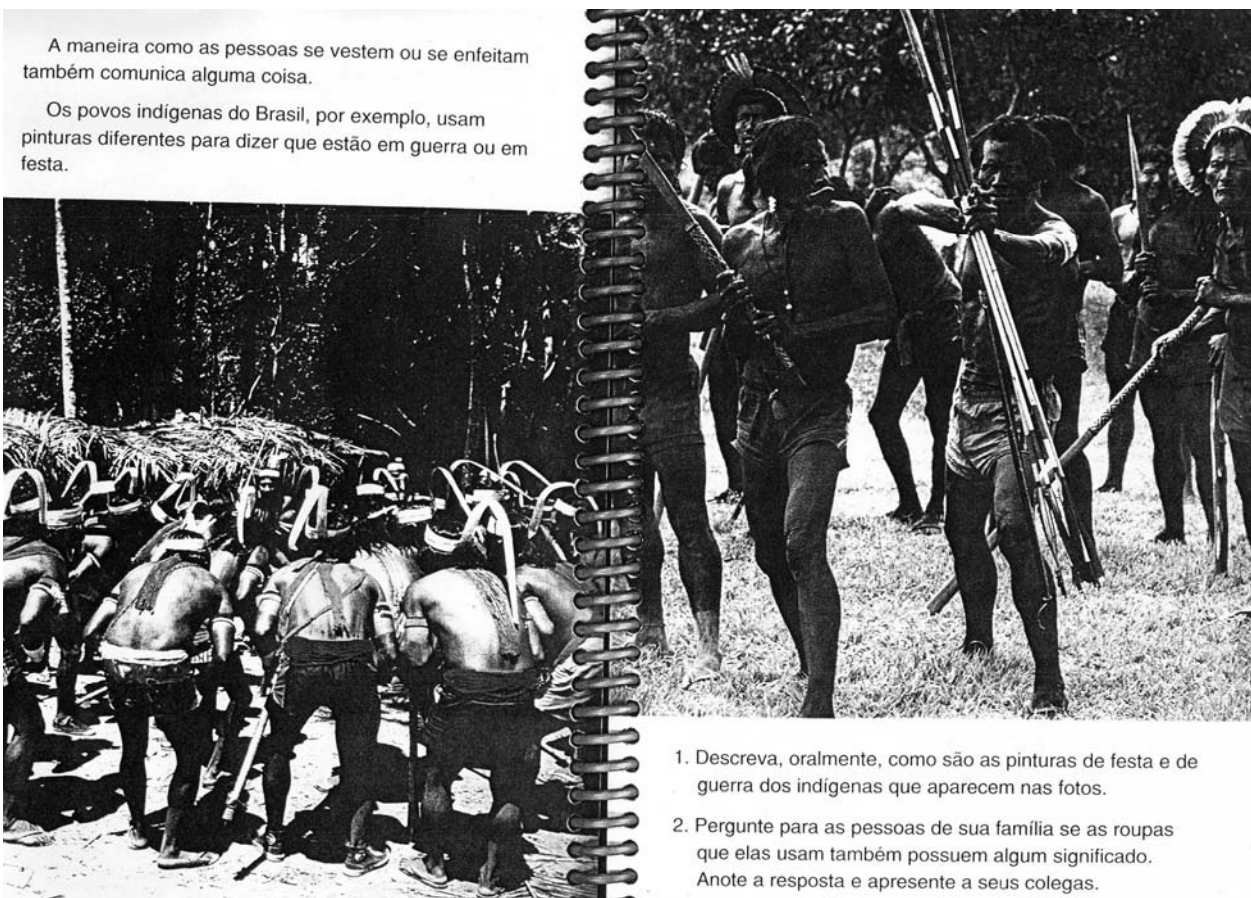
O livro usado na segunda série no ano de 1996 (SOUZA, 1996) trata dos temas alusivos ao trabalho: porque as pessoas trabalham; as diversas formas de trabalho; o trabalho na família; o trabalho na escola; o homem produz coisas e idéias; diferentes formas de viver; as pessoas se relacionam explorando ou

cooperando; viver em sociedade; a união faz a força; o homem constrói seu espaço; e a ocupação dos espaços.

Neste livro, os indígenas são mostrados mais amiúde (páginas 9, 10, 11, 15, 23, 24 e 33) e com mais fidedignidade no que tange ao seu *modus vivendi*, embora as ilustrações que os descrevam ainda sejam a de um índio genérico e mais condizentes com os indígenas do passado.

A maneira como as pessoas se vestem ou se enfeitam também comunica alguma coisa.

Os povos indígenas do Brasil, por exemplo, usam pinturas diferentes para dizer que estão em guerra ou em festa.



1. Descreva, oralmente, como são as pinturas de festa e de guerra dos indígenas que aparecem nas fotos.
2. Pergunte para as pessoas de sua família se as roupas que elas usam também possuem algum significado. Anote a resposta e apresente a seus colegas.

As relações de trabalho indígena aparecem neste livro, ainda que sem definir diferentes formas de trabalho realizado por diferentes etnias. De modo geral, o texto consegue transmitir de maneira simples a noção de que para as sociedades indígenas, ainda que tratadas no singular, o trabalho tem valor de uso e não de troca e que é feito de forma coletiva.



Diferentes formas de viver

Sempre tivemos tudo de que precisávamos: nossas crianças nunca choravam de fome; o nosso povo nunca passou necessidade...

As águas dos rios sempre nos deram bons peixes e em abundância.

A terra fértil jamais deixou de produzir boas colheitas de milho, feijão e abóbora. Nossa aldeia era saudável e não havia lugar tão bom no país, nem lugares de caça melhores que os nossos.

Nossa terra vale mais do que seu dinheiro.

Ela irá durar para sempre.

Enquanto o sol brilhar e as águas correrem, ela continuará aqui, dando vida aos homens e aos animais.

Não podemos vender as vidas dos homens e dos animais; portanto, não podemos vender essa terra.

Adaptado de:
MCLUHAM, T.C. (Comp.). *Pés nus sobre a terra sagrada*. Porto Alegre : L&PM, 1986. p. 13.



Nas páginas 11 e 15, ao propor discutir o texto sobre os índios, as perguntas elaboradas reforçam a idéia de que os índios vivem e trabalham em nossos dias. No entanto, o texto mistura realidades, pois o autor usa verbos no passado e no presente, sem indicar para o aluno o que pertence ao passado e o que faz parte do presente dos indígenas, além de passar a idéia de que as terras em que tais povos vivem permanecem intocadas, ou seja, com água potável abundante e com animais

para lhes saciar a fome, de forma a viver como viviam seus antepassados quando a natureza mantinha-se pródiga, pois os indígenas não a devastavam.

Nos exercícios da página 24, relacionadas ao texto mostrado acima, algumas perguntas elaboradas demarcam as diferenças culturais. São elas:

1. O texto descreve o nosso modo de viver? (grifo nosso)
2. De quem o texto fala?

Entende-se que se trata de uma ratificação de identidade étnica relacionada a um movimento de exclusão ao se representar o que é próprio da cultura hegemônica e do que é pertinente ao outro, possibilitando, dessa forma, a construção de limites nas relações entre tais sociedades. Contempla-se a alteridade, porém mantêm-se as sociedades indígenas alheias ao modo de viver dito civilizado – o “nosso modo de viver”. No entanto, o trabalho indígena é extremamente valorizado, especialmente fora do Brasil. O conhecimento que tais sociedades detêm sobre a natureza tem balizado o conhecimento científico, conforme afirma Marques. Diz a autora:

Se os saberes dos indígenas sobre a flora brasileira seriam usualmente descredenciados no nível discursivo, não parece tê-lo sido no nível prático. Utilizados como indicativo para coleta de espécies desconhecidas, tiveram seus usos posteriormente abalizados por experimentos científicos. E antes mesmo de esses conhecimentos serem afirmados cientificamente, as plantas indígenas já constituíam capítulos de farmacopéias portuguesas e estrangeiras, o que demonstra

os bons resultados obtidos por aqueles que as usavam. (MARQUES, 1999, p. 70-71)

Na página 31, nas frases que concluem a unidade trabalhada, aponta-se a que diz que “pelo trabalho, as pessoas se relacionam entre si”, como possibilitadora da exclusão da faina indígena enquanto importante para a sociedade envolvente, isto é, permite a leitura de que as sociedades indígenas e a envolvente não se relacionam via trabalho. Isto é ratificado pelo texto da página 33 que se refere às comunidades tribais, em que os indígenas são descritos pertencentes a comunidades tribais, cujas relações são baseadas na cooperação, igualdade e dignidade de seus membros. Mas, apesar de fazê-lo, o que se imagina que seja algo positivo por se relatar como as sociedades indígenas se relacionam entre si, acredita-se que reforçam a distância entre tais sociedades e a envolvente. Descreve-se os indígenas vivendo isolados em suas aldeias e seu trabalho é apenas de subsistência, sem interação com a sociedade envolvente, o que não corresponde ao presente de muitas etnias, em especial as que vivem no Paraná, pois muitos indígenas trabalham como bóias-frias em fazendas. Há, portanto, uma relação entre essas sociedades via trabalho, embora não seja descrito no livro didático analisado.

Para a segunda série no ano de 1997 da escola Graciosa, o livro adotado foi “História e Geografia”, da coleção Vitória Régia de autoria de Jean Carlos Moreno e Antonio Fontoura Junior, editado pela editora Lago.

As unidades estudadas neste livro foram o quarteirão e o bairro; espaço urbano, espaço rural; o município; o comércio; os transportes e a comunicação.

Tanto no manual adotado em 1996, quanto no adotado em 1997 o conteúdo abrange a história local. Imagina-se que por se tratar deste tema, a escola tenha optado por editoras paranaenses.

Neste livro, os indígenas apenas aparecem na unidade 6, ou seja, na última unidade, cujo assunto é a comunicação. Eles aparecem como um instrumento para ressaltar, mais uma vez, as diferenças entre as culturas indígenas e a da sociedade envolvente. As imagens utilizadas mostram indígenas que não são oriundos do Paraná, apesar dos autores do livro serem paranaenses e as editoras também. Possivelmente isto se deve ao fato de que os índios localizados no Paraná, em função do contato com o branco por quase 500 anos, encontram-se descaracterizados como indígenas segundo o entendimento dos autores. Os Guarani e Kaingang, as etnias remanescentes e sobreviventes ao processo de contato, já assimilaram aspectos da cultura branca, principalmente no que tange ao vestuário. Além de misturarem imagens de etnias distintas (páginas 150 e 151), sequer mencionam quais são elas, repassando a imagem de um índio genérico, sem especificidades culturais e estruturais.

O livro usado na terceira série nos anos de 1996 e 1997 foi “Eu gosto de Estudos Sociais”, de autoria de Célia Passos e Zeneide Silva, editado pela Companhia Editora Nacional. Os temas tratados neste livro foram a comunidade; nosso país; município; a cidade – zona urbana; a vida na cidade; o campo- zona rural; a vida no campo; orientação; os limites do município; atividades econômicas; os meios de transporte; o trânsito na zona urbana; os meios de comunicação; os recursos naturais; paisagens naturais do município; administração do município; os serviços públicos; datas comemorativas.

19 de abril – Dia do Índio



Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil.

Eles moravam em ocas amplas, construídas de pau-a-pique e cobertas de sapé.

O conjunto de ocas formava a taba, ou aldeia. As tabas, reunidas, constituíam a tribo.

Em cada tribo havia um chefe guerreiro, chamado cacique, morubixaba ou tuxana. O chefe religioso, chamado pajé, era o sacerdote da tribo e também curava os doentes.

Os índios andavam geralmente nus e enfeitavam o corpo com penas coloridas, dentes de animais e pinturas com cores vivas.

Alimentavam-se da caça, da pesca e de vegetais.

Plantavam mandioca, milho, amendoim, batata-doce, feijão etc.

Suas armas eram a flecha, o arco, a lança, o tacape e a zarabatana.

Em suas festas, cantavam, dançavam e tocavam instrumentos musicais, como o maracá, o tambor, a flauta e a gaita.

Acreditavam na existência de um deus a quem chamavam Tupã.

Fabricavam canoas, cestos, objetos de cerâmica, colares, braceletes com cascas de árvores, barro, pedras e ossos de animais.

No Brasil ainda existem tribos indígenas e algumas conservam seus antigos costumes.

A Funai (Fundação Nacional do Índio) é uma organização do governo brasileiro responsável pelo bem-estar do índio na nossa sociedade.

87

Os indígenas apenas são citados a partir da página 87 do capítulo 18, que trata das datas comemorativas. Eles são retratados no passado, como se não mais existissem, além de serem mostrados de forma padrão, ou seja, o índio retratado como monumento, o que demonstra que estereótipos acerca dessas etnias foram repassados aos alunos da escola Graciosa.

A ilustração que consta na referida página mostra desenhos de indígenas de diferentes etnias. Presume-se que o desenho apresentado retrate etnias que vivem no Paraná e no Parque do Xingu, embora não haja nenhuma alusão à diferenciação entre elas.

Acredita-se que os conteúdos apresentados neste livro didático pouco contribuam para a reflexão dos alunos acerca dos indígenas, além de imprimir valores e conceitos ultrapassados.

"Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil. Eles moravam em ocas amplas, construídas de pau-a-pique e cobertas de sapé. (...) Em cada tribo havia um chefe guerreiro, chamado cacique, morubixaba ou tuxana. O chefe religioso, chamado pajé, era o sacerdote da tribo e também curava os doentes(...) (Passos e Silva, s/d. p. 87).

Conforme se pode observar, no livro usado na terceira série há uma generalização dos povos indígenas, ou seja, a idéia do "índio geral". Trata-se também das aldeias como se todas tivessem a mesma arquitetura em todas as etnias e a mesma faina de organização e sem ressaltar suas especificidades. Apesar da edição do livro ser de 1996, não se mostra a situação atual dos povos indígenas, cuja última informação se refere à criação da FUNAI.

Foram usados dois livros na quarta série. No ano de 1996 foi adotado o livro "Trabalho e Cotidiano", de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt (Dolinha), editado pela editora Arco-Íris. Os temas tratados neste livro foram trabalho e produção no Brasil; as atividades agrárias; trabalho e produção no Brasil: a industrialização; política e participação no Brasil; o cotidiano brasileiro.

O exemplar analisado foi o livro do professor, no qual se pôde observar as sugestões da autora para os professores, através de uma linguagem dialógica em que os objetivos de cada unidade foram apresentados. Considera-se importante ressaltar que este livro, apesar de estar de acordo com o exigido nos critérios elaborados pelo PNLD, não é indicado por tal programa. Este é um livro que trata da história e da geografia do Paraná, situando o aluno em seu contexto sócio-histórico.

Na página 130, a autora afirma que o objetivo da unidade 1 do capítulo 4 é o “reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas, desfazendo a perspectiva de homogeneidade que sempre esteve presente nestes conteúdos; identificação dos índios que viveram no Paraná”. Assim, a autora, além de reconhecer que os indígenas sempre foram tratados nos livros didáticos como se fossem homogêneos culturalmente, possibilita ao usuário do manual e ao professor conhecerem melhor as etnias do Paraná, diferenciando-as de algumas etnias da Amazônia, Rondônia e Mato Grosso.

UNIDADE

1

CADA ÍNDIO TEM SEU
USO E COSTUME

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, há aproximadamente 500 anos, encontraram os povos a quem chamaram de índios. Estes povos pertenciam predominantemente a quatro grandes famílias: Tupi-Guarani, Aruak, Macro-Jê e Caribé. Estas famílias eram divididas em tribos e as tribos em aldeias.

As várias famílias indígenas viviam em regime de comunidade tribal. Nesta forma de viver, toda a produção é distribuída para todos — isto significa que, apesar dos instrumentos como machados, arcs e flechas serem de cada um, os produtos da caça, coleta, pesca e da atividade agrícola eram distribuídos entre todos os membros da aldeia.

Se todas as famílias tinham esta forma de viver, os seus costumes podiam ser diferentes. Assim, os homens da tribo dos xavantes costumavam casar-se com as irmãs das mulheres dos seus irmãos. Seu objetivo era manter a união da família. Já os da tribo surui, de Rondônia, raramente se casavam com as índias das tribos estranhas, pois elas eram consideradas hostis.



Homens da tribo dos caiapós, na Amazônia.

CYNTHIA BRITO PULSAR

Os indígenas são estudados no capítulo 4 (o cotidiano do brasileiro). Na página 131 algumas características sociais são mostradas. A autora reconhece e faz conhecer a diversidade cultural indígena, embora se possa argumentar que tais sociedades são mais complexas do que o mostrado no livro. Como alude Lopes da Silva:


Nas sociedades indígenas, as relações sociais quase nunca são simples, especializadas. A vida social é intensa e os campos de atividades sociais se superpõem. (LOPES DA SILVA, 1987, p. 155)

Na página 132 são apresentadas as etnias do Paraná. Apesar da foto ilustrativa mostrar uma família Guarani da atualidade, nada se comenta sobre a vida desta etnia hoje.

Os Índios do Paraná

No Paraná viviam duas famílias indígenas: a Tupi-Guarani e a Jê. Os tupi-guarani eram predominantes. Entre eles existiam várias tribos, como os tingui, os caiguá, os aré, os bituruna, os chiripá, os guapuá, os iratim, os guarapiaba. Da família Jê, podem ser citadas as tribos dos caingangue, camé, votorão, dorim, chocrem, xavante e botocudo.

Um dos principais costumes dos índios paranaenses que foi herdado pelos habitantes do Paraná é o uso da erva-mate. O mate era usado pelos guarani, e seu verdadeiro nome é kaa ou erva, chamado também de konggoi, de onde veio a denominação congonha, sinônimo de erva-mate.



Família de índios Ava-Guarani, no Paraná.

MAURICIO SMOENETIPLUSAR

ATIVIDADES

1. Que diferenças você vê entre o regime de comunidade tribal e a forma de viver de nossa sociedade?

2. A que famílias pertenciam os índios que habitavam o Paraná?

3. Junto com os seus colegas, faça uma pesquisa com o título "A situação do índio no Paraná", e apresente para a sala.

TEXTO 23

Os indígenas de Curitiba

A região onde hoje é Curitiba era habitada pela nação Tupi-Guarani. Guarani significa guerreiro. A esta nação pertenciam as tribos dos carijó, dos tingui (que significa nariz fino). Outra nação que existia nesta região era a nação Jê. A esta nação pertencia a tribo dos kaingang.

Entre as tribos dos índios tupi-guarani era uma indignidade ser magro. Eles também raspavam os pêlos do corpo: sobrancelhas, axilas, tudo. Para isto usavam pedaços de bambu muito afiados. As mulheres deixavam os cabelos compridos; os homens tosquiavam à altura das têmporas. Eles andavam nus, banhavam-se todo dia e massageavam-se com óleo de coco e urucum. Ornamentavam-se com penas e pinturas. A pintura era retirada do jenipapo (preta) e do urucum (vermelha).

Prof.: o texto pode ajudar a refletir sobre a diversidade da cultura indígena em relação à nossa cultura europeizada.

(Das tribos de Curitiba. Curitiba, Fundação Cultural, 1985. Vol. 1, p. 8-12)

ATIVIDADES

1. Preencha corretamente:

NAÇÃO TUPI-GUARANI Tribos	NAÇÃO JÊ Tribos
Curitiba era habitada por _____	Curitiba era habitada por _____
Entre as tribos da nação Tupi-Guarani estavam _____	Entre as tribos da nação Jê estavam _____
Entre as tribos da nação Jê estavam _____	Entre as tribos da nação Tupi-Guarani estavam _____

- 2) Que elementos da natureza eram utilizados pela nação tupi-guarani para:
 - a) raspar os pêlos do corpo:

 - b) higiene:

 - c) ornamento:

Na página seguinte, tratando das etnias que habitavam Curitiba, a autora sugere ao professor que estimule os alunos a refletirem acerca da diversidade cultural dos indígenas em relação à cultura europeizada da sociedade envolvente. Assim, a autora indica a cultura europeizada como sendo a "nossa" cultura. Não se

percebe, entretanto, nenhuma alusão à cultura europeizada como sendo, segundo Apple (1997, p. 10) a “boa cultura”.

Na página 136, a autora apresenta um texto que fala da etnia Kaingang, situando-a também no presente, não apresentando o mesmo proceder em relação à etnia Guarani. São retratadas as relações que os indígenas mantêm com a sociedade envolvente no que tange a trabalho, além de relatar as especificidades culturais dos índios Kaingang. Entende-se que a autora evita desenvolver, via texto e gravuras no livro didático, qualquer possibilidade de racismo cultural em relação aos indígenas, mas sim demonstrar que são etnias e culturas diferentes.³

A autora, ao se referir ao que as mulheres Kaingang adquirem com o dinheiro que ganham, usa a palavra “quinilharias”. Acredita-se que tal palavra, de cunho pejorativo, possa contribuir para reforçar o preconceito em relação aos indígenas.

A autora ainda sugere ao professor promover uma discussão sobre a situação dos índios no Paraná atual, enfocando as relações de trabalho entre os indígenas e sociedade envolvente e sua inserção no mercado de trabalho.

No livro analisado, apesar de se encontrar informações inéditas no que tange aos índios do Paraná no contexto do livro didático, acredita-se que ele ainda possa contribuir para ratificar a intenção de integrar as sociedades indígenas à sociedade envolvente.

Apple (1997, p. 11) defende a idéia de que a educação, e acredita-se que todas as ferramentas a ela relacionadas, está envolvida nas relações de desigualdades da

³ Essed (1991) chama a atenção para o fato de que a culturalização do racismo constitui a substituição do determinismo biológico pelo cultural. Isto é, um conjunto de diferenças étnicas reais ou atribuídas, representando a cultura dominante como sendo a norma, e as outras culturas como diferentes, problemáticas e, em alguns casos, atrasadas. (ESSED, 1991, p. 174).

sociedade, pois está profundamente atrelada à elas. Portanto, acredita-se que nenhuma obra, seja de cunho didático ou não, exclua as influências que o autor sofre enquanto membro da sociedade envolvente, ou seja, reproduz seus valores ou parte deles. Ainda assim, pode-se considerar, dentre todas as obras analisadas, este livro como o mais próximo da realidade das relações que as sociedades indígenas exercem entre elas e com a sociedade envolvente, além de possibilitar uma reflexão mais profunda acerca dos indígenas do Paraná.

O livro usado pela escola Graciosa no ano de 1997, para a quarta série, foi “Viver e Aprender”, de Elian Alabi Lucci, da editora Saraiva. Os temas trabalhados neste livro foram o sistema solar e a Terra; a representação da Terra; o hemisfério da Terra; Brasil: uma parte da Terra; o relevo brasileiro; o litoral brasileiro; a vegetação brasileira; os climas do Brasil; a hidrografia brasileira; a população brasileira; a agricultura e a pecuária no Brasil; a indústria no Brasil, o comércio e os transportes no Brasil; as regiões brasileiras; as regiões (norte, sul, nordeste, sudeste e centro-oeste); o mundo conhecido no século XV; o Brasil entra para a história; os indígenas – primeiros habitantes do Brasil; as primeiras expedições – reconhecimento do Brasil; a expedição colonizadora; as capitanias hereditárias; o governo-geral; a cana-de-açúcar e o progresso do Brasil; as invasões estrangeiras; a expansão do território – entradas e bandeiras; a mineração e os sentimentos de revolta da população; Tiradentes e a Inconfidência Mineira; a família real no Brasil; a independência do Brasil; a Primeiro Reinado; as regências; o Segundo reinado e a guerra do Paraguai; o Brasil se desenvolveu no segundo reinado; o fim da escravidão; a proclamação da república; a república brasileira; a Constituição; os símbolos nacionais.

O livro analisado foi o exemplar dirigido ao professor, no qual também foi possível observar e analisar as indicações do autor para a utilização deste manual. Considerou-se relevante o recorte histórico feito pelo autor, que inicia pelo presente para depois expor o passado que ele considerou histórico. Acredita-se que ao fazê-lo, consciente ou não, o autor reforça alguns conceitos e pré-conceitos acerca da história do Brasil.

A divisão dos temas pode indicar que, apesar de se considerar os indígenas como primeiros habitantes do Brasil, a história nacional apenas começa com a chegada dos portugueses, ainda que o autor não tenha usado o conceito de descobrimento do Brasil de forma direta. Porém, acredita-se que o tenha sugerido pela divisão que faz no livro e pela escolha dos títulos nas unidades a serem estudadas.

Na página 43, o autor menciona algumas etnias que compõem a população brasileira e dentre elas destaca os indígenas. Porém, ele menciona tribos, mas, ao dar exemplos, trata de troncos lingüísticos e não sociedades ou povos indígenas.

Quando o tema são as regiões do Brasil, os indígenas reaparecem, ou seja, a partir da página 60, ao falar da região norte, o autor afirma que o maior contingente de indígenas está nesta região e que os brancos invadem suas terras para extrair madeiras e garimpar. Acredita-se que tais informações não sejam suficientes para que os alunos e professores entendam mais profundamente os fatores que levam a esses conflitos. Inclusive, o autor coloca uma foto de indígenas, segundo ele aculturados, sem mencionar o que é cultura e o porquê de tais indígenas serem definidos desta forma.

As duas cidades mais importantes da região Norte são: Belém, capital do Pará, próxima do litoral; e Manaus, capital do Amazonas, situada na margem esquerda do rio Negro.

É no Norte que vive a maior parte dos indígenas existentes em nosso país. São poucos os que vivem isolados. A maioria está em contato permanente, ou quase permanente, com os brancos, que invadem suas terras para retirar ouro e diamantes (garimpagem) ou para tomar posse delas, extraindo madeira e fazendo pastagens ou plantações.



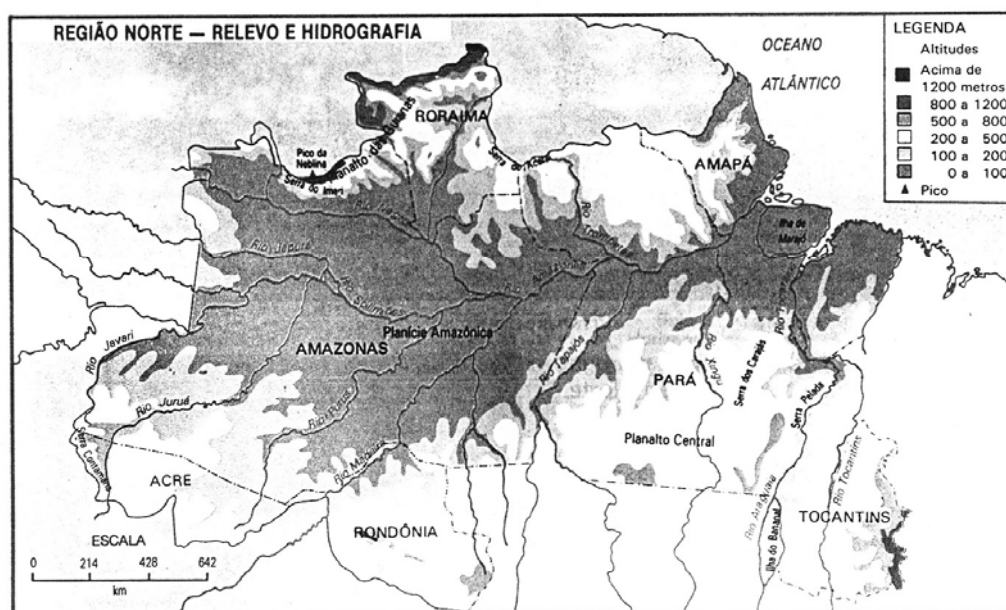
CÉSAR DINIZ/STOCK PHOTOS

Índio aculturado

Para proteger o índio, o governo criou a Funai (Fundação Nacional do Índio), que tem como uma de suas funções delimitar¹ territórios indígenas na região Norte e em outras regiões.

Porém essas áreas, chamadas reservas indígenas, não são respeitadas, sendo constantemente invadidas pelos brancos.

A PAISAGEM NATURAL



1. **Delimitar:** marcar limites.

Das páginas 89 a 98, quando o tema é a região sul, os indígenas desaparecem, dando a impressão de que não mais habitam tal região. Fala-se dos imigrantes europeus como sendo o maior contingente populacional da região, mas sequer menciona-se a participação indígena nesta população.

A REGIÃO SUL

A região Sul, formada por três estados, é a menor das regiões brasileiras em extensão territorial.

Os alunos devem localizar no mapa Brasil-regiões os estados e suas respectivas capitais

A POPULAÇÃO

Apesar da pequena extensão territorial, o Sul é a terceira região mais populosa do país.

Boa parte da população sulista é formada por descendentes de imigrantes europeus (italianos, alemães, eslavos), que começaram a chegar ao Brasil a partir da primeira metade do século passado.



Descendentes de imigrantes europeus

A população dessa região encontra-se bem distribuída por todo o território. Apenas o extremo sul apresenta-se pouco povoado, principalmente onde predomina a criação extensiva de gado, atividade que necessita de pouca mão-de-obra.

Nas décadas de 70 e 80 devido à modernização da agricultura, ao desgaste do solo de certas áreas e à falta de terras para os pequenos agricultores, muitos habitantes do campo começaram a migrar da região Sul para a região Centro-Oeste e para o estado de Rondônia, em busca de terras para cultivar.

O Sul apresenta o menor número de analfabetos do país, devido à importância dada pelos imigrantes europeus e seus descendentes ao estudo na formação das pessoas.

89

Ao falar sobre a região centro-oeste, página 99, o autor, no item população, menciona a presença dos indígenas do Mato Grosso, dizendo que ali vivem algumas tribos de índios. Ele menciona que nas décadas de 70 e 80 o governo federal incentivou o povoamento do Centro-Oeste, concedendo terras para pessoas e empresas dispostas a desbravar a região. Porém, ao usar a palavra “povoamento”, acredita-se que não tenha considerado os indígenas que lá já habitavam como povoadores da região. Imagina-se que tal assertiva possibilite a formação da idéia

de que os índios sejam povos que impedem o progresso, pois a sua relação com a terra não é de cunho econômico. Isto, ao nosso ver, faculta aos alunos e professores a ratificação de que tais etnias são um problema ao crescimento do País. Além disto, a foto usada para mostrar os índios do Mato-Grosso não menciona a etnia, possibilitando, assim, o reforço da idéia de um índio monumento.

Na página 113, cujo tema é a entrada do Brasil para a história, apesar de não se ter usado, conforme dito anteriormente, o discurso do descobrimento, usa-se o do “avistamento”. Orlandi (1990), ao falar sobre o confronto entre os discursos do velho e novo mundo, em especial à frase que se considera o enunciado inaugural do Brasil, diz:

“Ver” tem um sentido bem específico nesse contexto: o que é visto ganha estatuto de existência. Vê, tornar visível, é forma de apropriação. O que o olhar abarca é o que se torna ao alcance das mãos. O visível (o descoberto) é o preâmbulo do legível: conhecido, relatado, codificado. Primeiro passo para que se assente sua posse. (ORLANDI, 1990, p. 13)

Embora o discurso do descobrimento tenha sido suprimido do texto, pensa-se que ele se faz presente através do avistamento, ou seja, o Brasil apenas entra para a história a partir da chegada dos portugueses. O autor não o faz no corpo do texto do livro do aluno, mas o faz ao professor. Na página 11 do manual do professor, onde o plano de curso é apresentado, o autor coloca como objetivos específicos desta unidade:

- Reconhecer as etapas e as circunstâncias em que se deu a descoberta do Brasil.
- Identificar os nomes atribuídos ao nosso país.

Portanto, presume-se que o discurso do descobrimento não tenha desaparecido por completo do contexto escolar, pois se ele chega ao professor, provavelmente chegará ao aluno, reforçando-se, assim, a concepção de que realmente a história de nosso país começa com a chegada dos portugueses. Visão eurocêntrica que entendia as nações através da Fé, Lei e Rei, concepções distantes da organização social e cultural de nossas etnias. Outro fato que se entende seja relevante ser mencionado é o que diz respeito às atividades complementares e de enriquecimento sugeridas pelo autor ao professor. Na página 5, ao sugerir a utilização de cartazes para incentivar a imaginação dos alunos, coloca como exemplo um cartaz que considera de expressão criadora.

Se eu fosse descobridor...

- Viajaria numa caravela.
- Não teria geladeira nem ar condicionado, mas teria que ser bem forte.
- Levaria meus melhores amigos e também padres, soldados.
- Não esqueceria da munição e da comida.
- Quando voltasse, contaria a todos minha aventura.
- Muitas pessoas nem acreditariam...

Tal sugestão pode representar as contradições que existem no contexto escolar, isto é, a dificuldade do autor de livros didáticos desconstruir “as verdades históricas” que aprendeu enquanto aluno, através de um livro didático ou pelo discurso do professor.

Na página 114, ao se referir ao Parque Nacional do Monte Pascoal, o autor menciona que nesta região “vivem os indígenas descendentes dos primeiros habitantes de nossa terra”, mas não diz quais etnias e as condições em que elas atualmente vivem, ou seja, a exploração a que se encontram submetidas. Não têm mais condições de viver como antes, isto é, retirando da terra seu sustento. Sua subsistência é possível com a venda de artesanatos aos turistas.

PARA SABER MAIS

*Hoje em dia, tem muitos índios que vivem fora do seu Povo.
Tem índio
que vive na cidade.
Tem índio
que vive nas fazendas.
Esses índios
não trabalham mais
com seu Povo.
Esses índios
agora trabalham
com os brancos.
Esses índios
agora trabalham
para o patrão.*

*Os índios que vivem na cidade,
os índios que vivem nas fazendas,
não podem mais viver vida de índio,
não podem mais fazer festa de índio.
O índio, quando está no meio do branco, tem vergonha de ser índio.
Tem vergonha de falar a sua língua.
Tem vergonha, porque na cidade ele não é respeitado.
Tem muita gente que despreza a língua dos índios.
Tem muita gente que despreza os costumes dos índios.
Tem muita gente que despreza a religião dos índios.*

O ÍNDIO QUE VIVE NO SEU POVO É SEMPRE ALEGRE.

*O ÍNDIO QUE VIVE LONGE DO SEU POVO PERDE A ALEGRIA,
PERDE A LIBERDADE.*

*Só na cidade de Manaus, tem mais de 5 mil índios vivendo
fora do seu Povo.
Em Cuiabá também tem muito índio vivendo fora do seu Povo.
Em muitas outras cidades do Brasil tem índios vivendo fora do
seu Povo.*

POR QUE SERÁ QUE TEM TANTO ÍNDIO

VIVENDO FORA DO SEU POVO?

História dos povos indígenas. Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Petrópolis, Vozes, 1987. p. 80-1

Este texto, embora trate dos preconceitos acerca da cultura indígena, pode representar uma outra contradição. Entende-se que a contradição possa residir no fato de que, ao mesmo tempo em que se defende historicamente uma política de integração dessas etnias à sociedade nacional envolvente, afirma-se que os indígenas, ao viverem entre os brancos, têm vergonha de sua cultura, pois eles não são respeitados fora das aldeias. Acredita-se que, mesmo que se tente trabalhar tal texto no intuito de diminuir preconceitos, ou mesmo mostrá-los, acaba-se, mais uma vez, reforçando-os.

Na página 118 o tema são os indígenas, apresentados como primeiros habitantes do Brasil. Nesta unidade, fala-se da tomada de posse das terras brasileiras em nome do rei de Portugal e reconhece-se que aqui já habitavam os indígenas. Porém, mais uma vez, as informações acerca das sociedades que aqui viviam à época da chegada dos portugueses, e que ainda vivem, são repassadas de forma superficial, através de frases soltas e a cultura indígena é descrita de forma genérica, com os verbos usados no passado. Acredita-se que esse fato possibilite ao aluno entender que os indígenas não mais existem, ou melhor, apenas existem no Mato-Grosso e na Amazônia. Se levarmos em conta que tal livro foi usado em escola do Paraná, imagina-se que o aluno possa pensar que não há mais índios no Paraná, isto é, com as especificidades culturais apresentadas no texto e que possibilitarão ao aluno identificar os indígenas de acordo com elas.

Na página 119, ao ser mencionado o confronto, embora o autor não use esta expressão, entre a sociedade envolvente e os indígenas, foi usado como justificativa para tal fato a diferença de interesses entre as duas sociedades, colocadas pelo autor com as seguintes distinções:

Com a chegada dos portugueses, muitas coisas mudaram para os primeiros habitantes de nossa terra. Aos indígenas interessavam a liberdade, a preservação de seus costumes, o aproveitamento dos recursos naturais apenas para sobrevivência. Aos portugueses interessavam a posse da terra e sua exploração para obter lucros. A diferença de interesses e de costumes entre os dois povos levou a conflitos em que os portugueses saíram vitoriosos.

O que se pode depreender das palavras usadas pelo autor para justificar a posse da terra com tamanha naturalidade pode residir, ao nosso ver, nos valores ideológicos presentes na sociedade envolvente em relação aos indígenas, ou seja, sociedades primitivas que podem impedir o desenvolvimento do país. Orlandi (1990) explica o que legitima toda e qualquer ação em prol da formação de uma identidade nacional. Diz a autora:

O amor a Deus, pelo qual o poder assegura a submissão do homem medieval, é substituído nas sociedades capitalistas pelo amor à pátria, dever do cidadão. Embora se instalem essas diferenças no desenvolvimento da história, tanto o poder religioso como o político se exercem pelo amor e pela crença.

Estes são o suporte da autoridade.

(ORLANDI, 1990, p. 55)

Imagina-se, por conseguinte, que o discurso do autor pode ratificar o que diz Orlandi, pois o extermínio dos indígenas pode ser justificado pelo seu atraso tecnológico em relação aos portugueses, conforme consta no texto do livro analisado.

Na página 120, o que se considera como contribuição dos indígenas à sociedade envolvente relaciona-se a fatores culturais que se imagina não ter tanta importância enquanto contribuição histórica, tais como tomar banho todos os dias, usar milho e mandioca, entre outros alimentos, e a produzir artesanatos de barro. O autor também se refere às contribuições lingüísticas como a incorporação de algumas palavras que ainda são usadas, inclusive o nome de Curitiba. O que se percebe enquanto herança não mencionada é no que tange à ciência, isto é, ao conhecimento científico. Acredita-se que isto possa ser explicado pela tentativa, imagina-se que inconsciente, de não validar a cultura indígena, mas de mencioná-la como uma contribuição irrelevante diante do que se possa considerar como importante na formação de uma identidade nacional, ou seja, mais um apagamento do índio no contexto histórico brasileiro.

Orlandi (1990) trata muito bem deste tema de apagamento dos indígenas da consciência nacional. Diz a autora:

(...) Quando afirmamos que o apagamento do índio existe como pressuposto na “consciência nacional”, estamos dizendo que qualquer discurso que refira à identidade da cultura nacional já tem inscrita a exclusão do índio,

necessariamente, como um princípio. Assim é porque o apagamento é do domínio da ideologia. Não está marcado em lugar nenhum como tal. Funciona através dos silêncios, de práticas que o atestam mas que não se expõem como tal. (ORLANDI, 1990, p. 59).

Portanto, pressupõe-se que o autor, apesar de tentar valorizar a participação dos indígenas na formação da cultura brasileira, não consegue evitar o seu apagamento. O texto, aparentemente neutro, pode ser considerado como que impregnado pela ideologia predominante na sociedade envolvente ao mascarar os objetivos reais de exploração e discriminação étnica. Isto pode ser reforçado pelo o que o autor coloca na página 146, quando o assunto são as bandeiras. O autor afirma que as bandeiras atacavam preferencialmente as missões jesuíticas, pois os indígenas das missões aprendiam a trabalhar na lavoura e também em outros ofícios. Pode-se, pois, entender por este enunciado que os demais indígenas não trabalhavam, quando cabia destacar concepções de trabalho indígena como cooperação e não exploração tão cara às bandeiras, cujo objetivo em relação aos índios consistia em dominá-los escravizando-os. Assim, os indígenas desaparecem deste livro, ou seja, não mais são mencionados. Acredita-se, portanto, que o último referencial que os usuários deste manual terão dos índios do Brasil é de que eles desaparecem ao longo da história, ou são apagados por ela, e que não são afeitos ao trabalho, a não ser quando orientados por brancos e, de preferência, padres.

Livros adotados pela escola municipal Devanira F. Alves – Análise

Na escola municipal Devanira F. Alves, nos anos de 1996 e 1997, foram adotados os mesmos livros, ou seja, a coleção Viva a Vida, de autoria de Marta Ramos de Azevedo e editados pela FTD. Esta coleção foi indicada pelo guia produzido pelo PNLD em 1996.

Inicialmente, acha-se relevante analisar os comentários acerca de cada livro da coleção que constam no guia do PNLD (MEC/FAE, 1996, p. 136). Não há nenhum comentário que deprecie tal livro, ao contrário, há a observação elogiosa de que o livro tenta evitar a apresentação de estereótipos. Mas não se percebe nenhum comentário acerca de silenciamentos de etnias no livro, principalmente quando o tema a ser tratado refere-se a noções de identidade e de percepção das relações sociais.

O primeiro livro da coleção tem como temas Eu; a família; a casa; a rua onde moramos; o tempo; a escola; para ir de um lugar a outro; o caminho da escola; o trabalho de cada um. Neste livro, que foi adotado para a primeira série, os indígenas sequer são mencionados. Orlandi (1990), ao falar que a tematização do índio provoca ainda mais seu apagamento no discurso tido como oficial, afirma:

(...) A mera aplicação do discurso liberal já é um mecanismo de apagamento. Essa fala se sustenta sobre a relação de dominação do branco; é porque considera o índio como igual que pode desqualifica-lo, ou seja, esse discurso traz o índio para o interior das categorias de igualdade estabelecidas pelo branco e pelas

quais o índio passa a ser visto pelas qualidades que não são suas”. (ORLANDI, 1990, p. 58)

O volume 2 da coleção foi organizado com os mesmos temas da mesma forma que o volume anterior. Neste volume os indígenas são mencionados de maneira rápida e sem qualquer identificação étnica. Eles aparecem na página 29, quando o tema estudado são os vários tipos de casa. Há um desenho de uma casa indígena com um índio segurando o que parecem ser folhas de palmeiras. A única informação fornecida é: “esta é uma maloca, construída com galhos e folhas de árvores”. Não há nenhum comentário identificando os indígenas como habitantes do Brasil. E novamente eles desaparecem de cena.

O que se pode depreender de tal fato é que esta coleção, ao ser indicada pelo PNLD, pode ser considerada um reflexo do real significado que os indígenas têm para a sociedade envolvente, considerada como única ao longo da análise.

A análise que o guia produzido pelo PNLD faz desta coleção é com relação ao que está dito no texto. Porém, entende-se que o não dito também merece atenção, pois, conforme já dissemos, o não dito é dito. Orlandi (1990) esclarece tal assertiva, dizendo:

Também o que não é falado significa. Seria banal esta afirmação se ela apenas indicasse na direção do não-dito entendido como implícito: aquilo que não se diz mas que faz necessariamente parte do que é dito. (ORLANDI, 1990, p. 49)

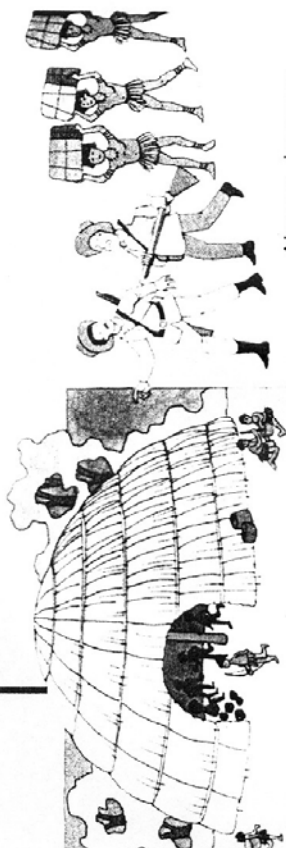
Entende-se, pois, que o não dizer sobre os indígenas é falar da sua real importância para a sociedade envolvente, ou seja, da sua inexpressividade histórica

e social. O conteúdo do livro didático reproduz o discurso hegemônico que excluiu os índios da sociedade brasileira.

O volume 3 da coleção analisada traz como temas eu; o município, o meio ambiente do município; a localização dos municípios; o trabalho no município; os meios de transporte e de comunicação; a história do município; o governo do município; o município faz parte do Brasil. Neste volume os indígenas aparecem na página 130, quando o tema tratado é a história do município.

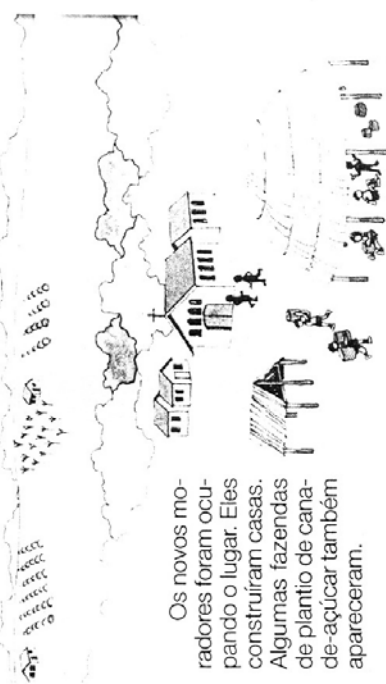
7

A história do município



Há muito, muito tempo, os índios viviam nas suas aldeias. Eles pescavam, caçavam e cultivavam seus alimentos.

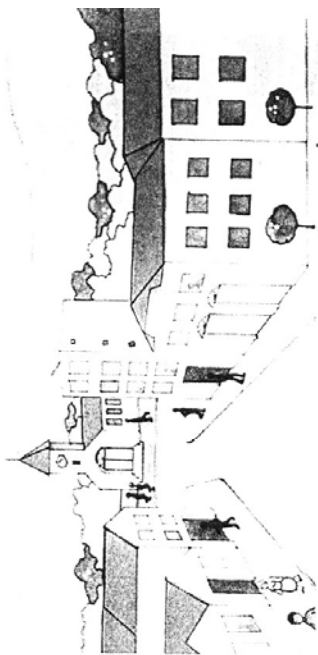
Alguns homens chegaram para explorar o lugar.



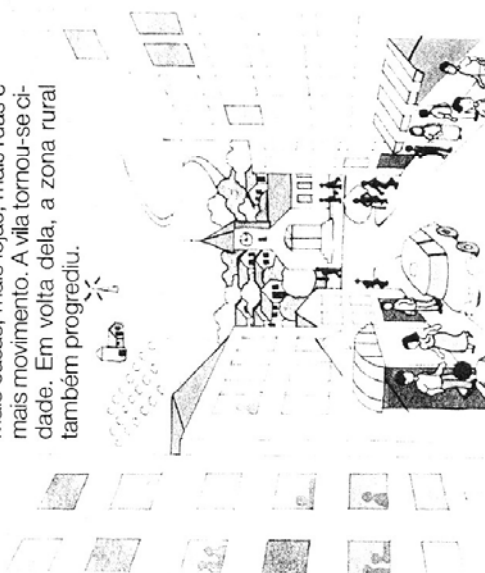
Os novos moradores foram ocupando o lugar. Eles construíram casas. Algumas fazendas de plantio de cana-de-açúcar também apareceram.

E o povoado foi crescendo.

O povoado tornou-se uma vila. As ruas aumentaram e algumas lojas surgiram. Mais casas foram construídas. Mas a vida no campo continuou. Fazendas de criação foram se instalando.



E tudo se modificou. Novas pessoas vieram morar no lugar. Mais casas, mais lojas, mais ruas e mais movimento. A vila tornou-se cidade. Em volta dela, a zona rural também progrediu.



Hoje o município já é uma grande cidade. A história desse município não pode ser contada pelos seus moradores. Ela está escrita nos livros, nos documentos, nos lugares públicos e edifícios que lembram a época de sua fundação.

Mais uma vez há o apagamento dos indígenas no livro didático. Neste volume menciona-se apenas que eles viviam, num passado muito distante, em suas aldeias. Eles caçavam e pescavam até a chegada de alguns homens, que o livro não especifica quem são, para explorar o lugar. Os novos moradores ocupam o lugar e os indígenas desaparecem sem deixar vestígios históricos neste manual de história.

Imagina-se, pois, que para os usuários deste manual os indígenas sejam pessoas que foram absorvidas pelo *modus vivendi* desses homens que exploraram o lugar, levando o progresso e desenvolvimento. Pode-se entender que para esses alunos não há mais índios no Brasil.

O volume 4 desta coleção traz como temas onde vivemos; vamos representar a Terra; o Brasil: terras e águas; as atividades econômicas; as regiões brasileiras; nós somos o povo brasileiro; história do Brasil.

Na página 86, ao falar sobre a região norte, especificamente sobre o povo e seus costumes, os indígenas aparecem sem nenhuma explicação anterior, ou seja, aparecem em frase solta do texto que afirma que ainda existem muitos índios na região. O uso da palavra ainda parece-nos que induz a pensar que eles tendem a desaparecer. Mais adiante, ao falar sobre o folclore, a autora afirma que tal manifestação teve muita influência da cultura indígena. Mais uma vez, acredita-se que a ênfase dada a tal influência possa ser uma forma de relegar as tradições indígenas a meras superstições. Segundo o dicionário Melhoramentos (1997, p.234), folclore significa “costumes, crenças, superstições, cantos, festas, lendas, artes, etc., de um povo”. Apesar de afirmar que o folclore é rico e variado, acredita-se que tal afirmação não seja suficiente para que o aluno valorize a cultura indígena.

O povo e seus costumes

A maior parte da população da região Norte vive nas capitais dos estados e nas cidades à beira dos grandes rios. Nesses lugares os habitantes constroem as palafitas, isto é, casas construídas sobre quatro estacas, e as casas flutuantes, construídas sobre balsas.

A construção das estradas fez aparecerem as agrovilas, isto é, povoados criados pelo governo. Muitos brasileiros de outras regiões foram tentar a vida nesses lugares.

Na região Norte ainda existem muitos índios. Alguns vivem na floresta. Outros moram nas reservas criadas pelo governo.

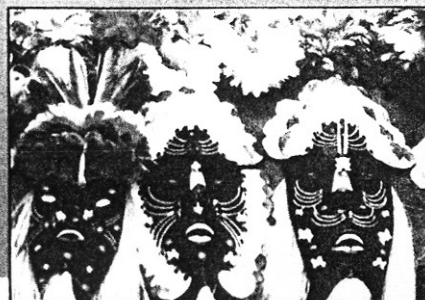
Os ianomâmis possuem a maior reserva indígena, no estado de Roraima.

Os habitantes da região Norte têm seus costumes e suas crenças. O seu folclore é rico e variado e teve muita influência da cultura indígena, bastante forte na região.

As principais manifestações do seu folclore são:

- **Arte plumária:** enfeites feitos de penas e de plumas.
- **Artesanato:** máscaras, enfeites e cerâmica marajoara.
- **Danças:** carimbó, boi-bumbá e cirandas.
- **Festas populares:** festas indígenas e a do Círio de Nazaré, na cidade de Belém (PA).
- **Pratos típicos:** ovos de tartaruga, tacacá, caldeirada de tucunaré, pirarucu, maniçoba, pato no tucupi, açaí, doce de cupuaçu.

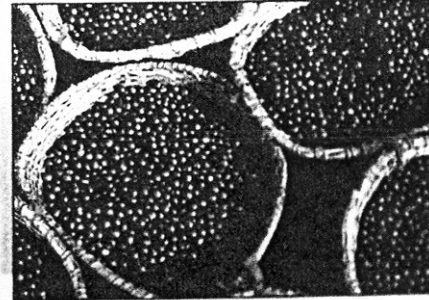
Candido Neto/Reflexo



Maurício Simonetti/Pulsar



Ricardo Azoury/Agência Tyba



- Procure informações sobre o folclore da região Norte e organize um arquivo com o que você encontrou. Selecione assim:

FESTAS

COMIDAS

ARTESANATO

LENDAS

DANÇAS

Na página 104, quando o tema é a região sul, a autora apenas comenta que há poucos índios nesta região. Porém, o que nos causa estranheza, é que eles reaparecem nas páginas 112, 113 e 114, quando o tema é a história do povo brasileiro. Novamente são mencionados no passado e de maneira genérica. Fala-se em casamento entre brancos e índios, mas não se apresenta comentários acerca da cultura desses povos, além de definir o povo brasileiro como sendo o “povo que vive na cidade ou no campo e trabalha em diferentes atividades econômicas”.(p. 113). Acredita-se que ao fazer tal definição do povo brasileiro, a autora exclui os indígenas, em especial quando se refere ao trabalho em diferentes atividades econômicas. No final da página 114, a autora afirma que os portugueses tomaram as terras dos índios e os obrigaram a trabalhar no plantio da cana-de-açúcar. Reenfatiza-se a idéia de que os indígenas não trabalham e que a escravidão justifica-se, pois eles “aprenderão” a trabalhar e “contribuirão” para o progresso do país, ou para o que se pensa ser desenvolvimento.

Na página 122, ao tratar da história do Brasil, a autora começa o texto falando que esta terra era habitada por um povo que caçava, pescava e vivia em comunidade, onde os bens pertenciam a todos. Nota-se que ela usa a palavra povo no singular. Acredita-se que isto possibilite ao aluno entender que todos os índios são iguais, ou melhor, eram iguais no que tange às questões étnicas, ao menos à época do “descobrimento”, expressão que ela usa na página 129.

Neste manual, os índios não estão inseridos nos contextos sócio-históricos, dando a impressão que a história dessas etnias não se mistura com a da sociedade envolvente. Nas páginas descritas anteriormente, pode-se perceber que a autora fala dos índios, mas acredita-se que não o suficiente para que o aluno conheça melhor esses povos, isto é, que ele possa incorporar a idéia dos índios como sendo

membros da sociedade nacional e não como povos que contribuíram apenas geneticamente para a formação do povo brasileiro.

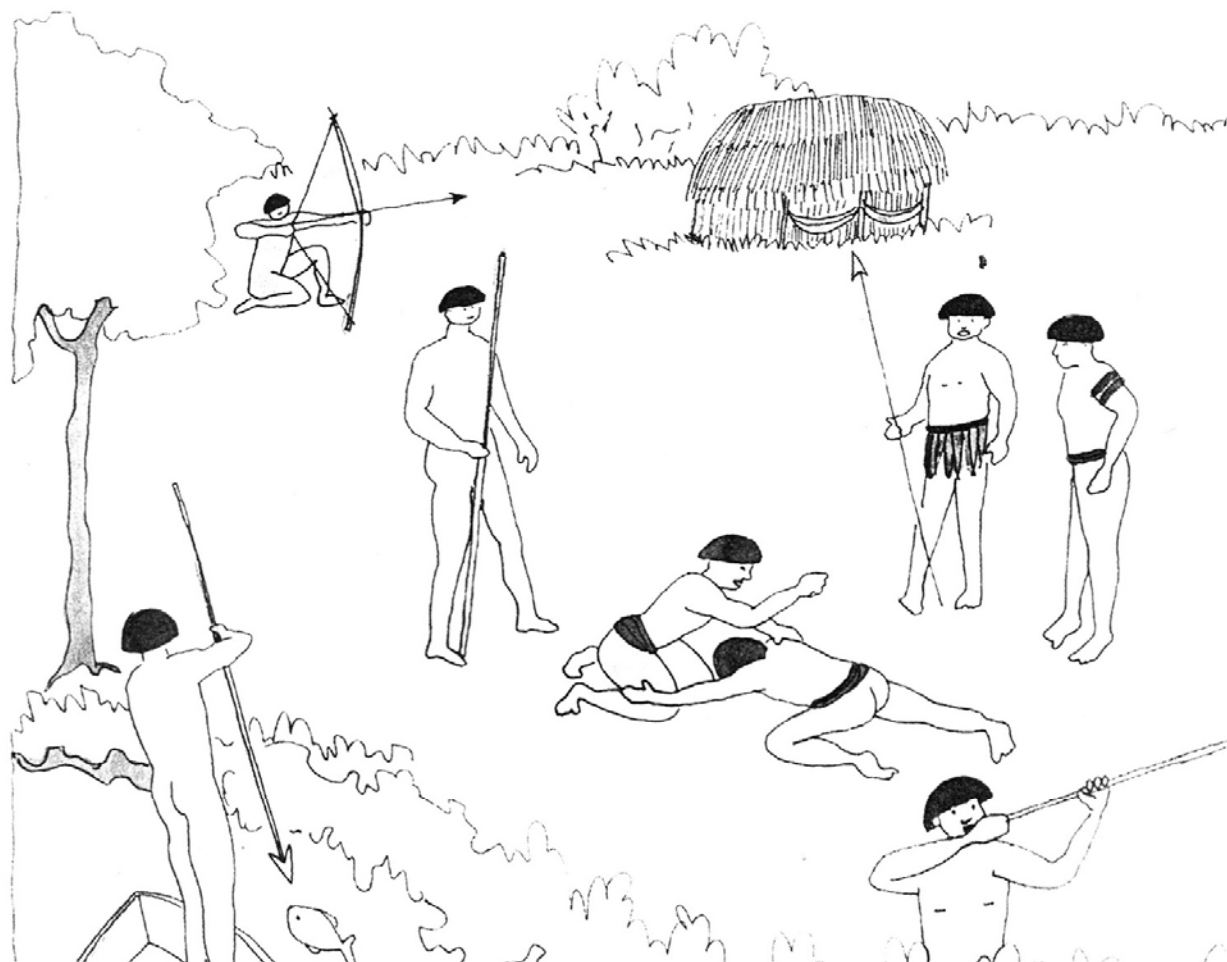
Os indígenas são mostrados em detalhes apenas a partir da página 124, curiosamente no capítulo em que se trata da história do Brasil, do passado. Pensa-se que eles poderiam ser mencionados em vários outros capítulos do livro, conforme o foram, mas quase que de forma imperceptível. Nas páginas 124, 125, 126 e 127 eles são mostrados mais uma vez de forma genérica e em uma unidade só sobre eles. A autora mistura os tempos verbais, ora usando o presente e ora o passado. Acredita-se que isto possa causar confusão no que tange à sobrevivência desses povos na mentalidade do aluno, pois se imagina que para ele, o “verdadeiro índio” é aquele que anda nu e vive em tribos. Porém, sabe-se que atualmente a maioria dos indígenas usa roupas.

Os índios já moravam em nossa terra

Os índios foram os primeiros povos a morar na nossa terra.

Tupi, aruaque, caribe, jê, pano, charrua e xirianá são os principais grupos indígenas. Mas existem outros, que vivem isolados na mata.

Hoje em dia alguns índios ainda conservam os costumes de seus antepassados, isto é, dos grupos que foram encontrados pelos portugueses quando chegaram aqui.



Os índios aproveitam tudo o que a natureza oferece. Eles costumam viver agrupados em tribos.

Cada tribo constrói um tipo diferente de aldeia.

As casas são grandes e nelas moram muitas famílias. São as **malocas**.

Dentro das malocas há divisões para cada família. O centro é reservado para o trabalho, as festas e as reuniões.

Nas aldeias o trabalho é dividido. Os homens caçam, pescam, constroem as casas, derrubam e queimam a mata a fim de preparar a terra para o plantio, fazem objetos para serem usados no trabalho. As mulheres cuidam dos filhos, cozinham,

Vamos interpretar a cena? Observe-a e responda no caderno:

- Como é o lugar onde os índios constroem suas aldeias?
- O que os homens estão fazendo?
- E as mulheres?
- Conte o que as crianças indígenas fazem na aldeia.
- Se você tivesse que indicar as principais diferenças entre a vida dos índios e a nossa, qual delas lhe chamaria mais atenção?



plantam e colhem frutos e raízes. Elas também tecem redes, fazem cestos e objetos de cerâmica.

As crianças também têm suas atividades. Desde pequenas são cuidadas com muito carinho pelas mães. São carregadas nas costas até os três anos. Depois, brincam muito com os outros **curumins** da tribo. Andam em turmas, gostam de nadar nos rios, caçar na floresta e criam os filhotes dos animais que seus pais matam para comer.

Em uma aldeia indígena a terra pertence a todos. Os índios dividem sempre o que caçam e pescam, para que nada falte a ninguém.

Na página 125, nos exercícios propostos, a autora faz uma pergunta que, ao nosso ver, reforça as diferenças entre as sociedades indígenas e a envolvente. Ela pergunta:

Se você tivesse que indicar as principais diferenças entre a vida dos índios e a nossa, qual delas lhe chamaria mais a atenção?

A ilustração nesta página é de indígenas nus em sua rotina no século XVI, pois se sabe que são poucas as etnias que ainda vivem assim, apesar da autora afirmar o contrário na página 126. Ela afirma que “o corpo dos índios vive quase sempre nu”. Outro fato relevante é que a autora apenas fala dos indígenas das regiões norte e centro-oeste, possibilitando ao aluno desconsiderar as etnias do sul como indígenas pelo fato de não viverem conforme o descrito no livro, isto é, conforme o estereótipo genericamente veiculado por este livro didático.

Na página 127, a autora apresenta um texto em que os indígenas são retratados com uma proximidade maior à sua realidade no século XXI. Porém, pode-se observar pelo discurso da autora que, apesar de mostrar os índios como eles vivem atualmente, parece-nos fazer questão de também mostrar que eles não são bons como podemos imaginar, pois usam armas e depredam o meio ambiente. Parece-nos que esta fala da autora surge como fruto do que a mídia mostra acerca desses povos, e não como produto de uma pesquisa efetuada pela academia ou até mesmo bibliográfica. Imagina-se que essa abordagem seja um contraponto à teoria do bom selvagem de Rousseau, ainda um dos mitos existentes em relação às etnias indígenas e que reforça a idéia do “indígena monumento”. Porém, o contato com a sociedade envolvente promove mudanças no que tange ao uso de utensílios como machado, faca, etc. pelos indígenas o que, de certa forma, muda sua relação com o meio ambiente. Acredita-se que esta tentativa de mostrar a “má índole” dos

indígenas seja uma forma de justificar a exploração de tais sociedades pela sociedade envolvente.

Finalmente, a autora, apesar de dedicar um capítulo apenas para falar dos indígenas e de sua cultura, ela inicia, na página 129, com a seguinte frase em negrito: “E os portugueses descobriram o Brasil”. O que se pode depreender do que foi analisado neste volume, ou melhor, nesta coleção, é que ainda entende-se como marco histórico do Brasil a chegada dos portugueses, ou como a autora coloca, o descobrimento do Brasil.

A depender dos livros didáticos, o apagamento dos indígenas do discurso histórico ainda permanecerá até que nós, alunos formados com esta concepção, deixemos de ser professores ou façamos uma revisão dos conceitos históricos que aprendemos e entendemos como verdadeiros.

Acha-se importante ressaltar que os livros analisados e não indicados pelo PNLD foram os que menos veicularam preconceitos acerca dos povos indígenas. Nestes livros encontramos algumas falhas, mas, ao nosso ver, os erros encontrados nos livros indicados pelo PNLD foram muito maiores e o apagamento das sociedades indígenas foi a tônica visível.

O que se pode concluir do material analisado é que o PNLD desenvolveu critérios importantes com o objetivo de evitar que preconceitos e erros conceituais fossem veiculados pelos livros didáticos. Porém, não foi isto que pudemos observar. Acredita-se que antes de definir o que se deve evitar nos manuais didáticos, seja necessário que se reveja a ideologia veiculada pelos referidos manuais, ou melhor, pelos seus autores. Portanto, entendemos agora a posição da diretora da escola Graciosa, quando afirma que não segue as indicações do PNLD, mas que o critério de escolha de manuais está voltado ao projeto político-pedagógico da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PNLD, no ano de 1996, tem como um de seus critérios eliminatórios a ausência de preconceitos. Apesar disto, pôde-se observar nas obras analisadas que o preconceito envolvendo as relações de educação, saúde e trabalho nas sociedades indígenas ainda existe atualmente, porém, de maneira menos acintosa. Observamos que um conjunto de informações incorretas, incompletas ou descontextualizadas sobre os índios pode gerar ou reforçar o preconceito e a discriminação. De acordo com Silva (1995, p. 47), “O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico-cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros”.

É inegável que o livro didático constitui-se em um recurso importante e largamente usado pelos professores e que a partir da criação do PNLD e da distribuição gratuita pelo Governo Federal, o uso de tais manuais tornou-se mais comum, principalmente nas escolas públicas. Ao ser amplamente difundido, desempenha um papel relevante na formação ideológica e cultural no cotidiano escolar, pois seus textos e imagens passam a ser um forte referencial para alunos e professores.

Tal fato nos permite depreender que os livros didáticos de História podem ser tratados como “lugares de memória”. Ao falarmos sobre “lugar de memória”, estamos levando em consideração a leitura que o historiador, enquanto produtor de livros didáticos, faz do passado considerado historicamente relevante de ser relatado, pois ele os seleciona a partir de pressupostos legados pela sua memória.

Orlandi (1990) diz que:

“(...) o brasileiro, para significar, tem como memória (domínio do saber) o já-dito europeu. Essa é a “heterogeneidade” que o pega desde

a origem. A sua fala é falada pela memória do outro (europeu). (ORLANDI, 1990, p.51)

Por conseguinte, pode-se entender os livros didáticos não apenas como instrumentos normativos para a legitimação do currículo, mas também como um produto cultural que reproduz o conhecimento histórico. Além, é claro, de mediar os interesses não apenas do Estado, mas de todos os segmentos envolvidos em sua produção, venda, distribuição e consumo.

Ao contrário do direcionamento incontável de análises sobre o negro, desde o início do século – problematizando e enfocando os horrores da escravidão – o índio tem ocupado um espaço microscópico em nossa historiografia no que tange ao livro didático, conforme observamos nos livros analisados. Esse lugar infinitamente pequeno e secundário que foi dedicado à história indígena pode legar esses povos ao esquecimento, ou serem lembrados subitamente em flashes sensacionalistas veiculados pela mídia. Entende-se que o índio tem uma história; uma história indubitavelmente plural e considera-se importante fazê-lo ocupar seu lugar no palco da história, desconstruindo abordagens simplistas que eurocentrizaram as análises, configurando o indígena num ambiente social exótico e primitivo.

Como já comentado neste trabalho, a figura do professor e do livro didático são consideradas verdadeiras autoridades, respeitadas pelas crianças e pela sociedade e se a escola for vista como um espaço de debates, será possível a desconstrução do preconceito. Portanto, é fundamental que tenhamos bem claras nossas posições teóricas, nossas práticas escolares e o alcance dos nossos trabalhos.

Imagina-se que ao professor caiba a tarefa de explicitar os mecanismos do preconceito e da discriminação, formas praticadas na escola (como o mito da

“democracia racial” do Brasil), reconhecendo a diversidade cultural brasileira e enfrentando essa diversidade/crise também presente na sala de aula. Acredita-se ser necessário “questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos alunos dão ao que aprendem”. (Louro, 1997, p. 64)

Porém, não podemos ser ingênuos, a ponto de pensar que somente a escola vai acabar com o preconceito, pois, como nos diz Louro (op. Cit., p.86):

“Sem alimentar uma postura reducionista ou ingênuo - que supõe ser possível transformar toda a sociedade a partir da escola ou supõe ser possível eliminar as relações de poder em qualquer instância - isso implica adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o ‘natural’; isso implica disposição e capacidade para interferir nos jogos de poder.”

Essa atitude vigilante pressupõe uma revisão de nossas fontes bibliográficas e históricas “atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas ‘críticas’)”(Louro, 1997, p.64); cobrar do Governo a supervisão dos livros e o apoio à divulgação de informações reais (Cf. Grupioni, 1995); divulgar aos pais os conhecimentos, as posições teóricas e explicitar a eles também os mecanismos do preconceito. Finalmente, entende-se ser necessário ouvir as vozes das minorias: legar aos índios a tarefa de divulgar sua cultura, deixar o aluno se expressar e expor seus medos e preconceitos, discutindo-os. Às vezes, esquecemo-nos de que são essas minorias que têm a real dimensão do seu (nosso) problema. Mas acredita-se

que tudo isso necessita realmente acontecer, na prática escolar diária, e sair das rodas de discussões acadêmicas para adentrar a sala de aula.

Ao refletir acerca da prática escolar, entende-se ser importante o rompimento dos muros do preconceito em situações reais do cotidiano escolar, pois as problematizações feitas nas universidades e nas ONG's continuam confinadas aos seus muros (apesar dessa discussão ser velha e óbvia). Tal assertiva pode ser ratificada pela preocupação de Carlos Franchi num debate com professoras de língua portuguesa (In: Hubner, 1989, p.157):

“é sobre ela [a prática real] que poderemos começar a levantar algumas questões. Um dos lados do problema é a reflexão que podemos fazer a uma certa distância sobre temas (...). Outra coisa é como atuar numa dada circunstância com tais recursos para produzir certas coisas. Essa voz eu não ouvia. Preocupava-me que a voz do pesquisador da Universidade era por demais ouvida.”

A partir da reflexão sobre sua própria prática, o professor poderá colocar uma legenda em seu trabalho, sua base teórica. Imagina-se que seja necessária a existência de um movimento contínuo mútuo entre prática e teoria, pois se acredita que somente com a “crítica ativa da nossa prática diária em sala de aula” (Bagno, 1999, p.140) é que poderemos concretizar esse sonho do convívio na diversidade. Não se acredita ser possível esquecer que todos somos diferentes e, então, uma postura vigilante contra o preconceito necessita ser contínua, pois estamos a toda hora em contato com diferenças. Os professores-intelectuais possuem a tarefa de combater as ideologias ortodoxas da instituição escolar e não perpetuá-las.

Telles (1984) afirma:

Ao se construir a história anulando a existência efetiva das divisões e conflitos internos e as relações também conflituosas com os grupos externos, se constrói uma imagem harmoniosa e homogênea. Os temas acabam se relacionando intimamente numa seqüência linear extremamente progressista e simplificada, tornando-se cúmplice de uma visão de mundo, que, como observamos, é uma visão idealizada da cultura ocidental. (TELLES, 1984, p. 147)

O trabalho demonstrou que a história narrada nos livros didáticos apresenta-se como "verdade inconteste", escrita como história dos vencedores. A história dos vencidos ainda vem sendo construída. Ao silenciarem a participação de pessoas comuns na história, os capítulos de história analisados baseiam-se no predomínio da vertente da história tradicional oferecida como "visão de cima" no sentido de concentrar o foco nos grandes feitos dos grandes homens: os portugueses, os heróis nacionais, por exemplo, em detrimento de uma história "vista de baixo". A cultura indígena começa a merecer atenção, porém mantém-se a produção de livros didáticos que reforçam a idéia de que a história é feita pelos grandes, pelos dominantes, pelos que estão no poder em detrimento de uma perspectiva que possibilite ao aluno participar na construção da história.

Pode-se considerar as relações de supremacia cultural da raça branca como elementos que contribuíram para o surgimento de desigualdades sociais e de intolerância e desconhecimento das especificidades culturais indígenas, em especial no que tange a educação, saúde e trabalho no âmbito do livro didático, pois o modelo escolar das sociedades capitalistas reproduz o modo de produção do

sistema e suas desigualdades sociais, contribuindo para a reprodução da ideologia das classes dominantes.

No presente trabalho, a ideologia predominante da sociedade envolvente mascarou as representações sociais indígenas, que deveriam ser mostradas com suas multifaces e não reduzidas a uma contribuição folclorizada, pois isto empobrece a história.

Acredita-se que se deva adotar modelos de história cultural em substituição ao tradicional modelo positivista na elaboração de manuais didáticos de história, pois tais modelos possibilitariam compreender o processo histórico-cultural dos povos indígenas levando-se em consideração toda a sua complexidade cultural.

Rever os discursos do livro didático acerca dos povos indígenas é modificar e apontar perspectivas mais seguras de compreensão do universo histórico e cultural desses povos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. O racismo nos livros didáticos. In: LOPES DA SILVA, Aracy (org) - A questão indígena . São Paulo: Brasiliense, 1987.

ANDREUCCI, Franco. A difusão e a vulgarização do marxismo. In: Hobsbawm, E.J. (org.). História do marxismo: O marxismo na época da Segunda Internacional. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, vol. 2, pp. 15-74.

APPLE, M. W. Os professores e o currículo: abordagens sociológicas. Educa: Lisboa, 1997.

ANGELI, J. M. Gramsci, globalização e pós-moderno: estudos de filosofia política. Londrina: Ed. UEL, 1998.

BALDISSERA, J. O Livro Didático de História: uma visão crítica. 4 ed., Porto Alegre: Evangraf, 1994.

BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educacion: estudio sectorial del Banco Mundial. Departamento de Educacion y Políticas Sociales, mayo de 1995 (versão preliminar).

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1997.

BATTISTELLI, E., SARAIVA, M.P. Os povos indígenas do Paraná. 2 ed., Curitiba: Assessoria para Assuntos Indígenas da Casa Civil do Estado do Paraná, 1998.

BENITO, Agustín Escolano. Los Comienzos de la Edición escolar Moderna en España. El Libro y la educación: Anele Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, España, 2000, p. 15-57.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e conhecimento histórico: Uma história do saber escolar. Tese de doutoramento, FFLCH, Universidade de São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O Saber Histórico na sala de aula*, São Paulo, Contexto, 1997.

BONAZZI, M., ECO, U. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: Summus Editorial, 1980.

BORDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. São Paulo: Perspectivas, 1974.

BURKE, P. (org). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CAIMI, Flavia Eloisa. O livro didático: algumas considerações. IN: DIEHL, Astor Antonio. (org). O livro didático e o currículo de história em transição. Passo Fundo: Ediupf, 1999.

CARNEIRO DA CUNHA, M. Os Direitos dos Índios - Ensaio e Documentos. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. A Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. (org) Índios do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, FAPESP, 1992.

_____. A Política Indigenista no Brasil: As escolas mantidas pela FUNAI. Brasília: FE-UNB, 1990.

CASTRO, Hebe Maria Matos de, O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (org). Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: Estudos Avançados. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/USP 11(5): 173-191, 1991.

_____. A História hoje: dúvidas, desafios, propostas. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 1994: 97-113.

_____. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CLASTRES, H. Terra Sem Mal. São Paulo: Editora Brasiliense, 1978.

COLLET, Célia Letícia G. A Noção de Interculturalidade e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Anais do Seminário Nacional "Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão: o desafio da interculturalidade e da equidade. UCDB/Campo Grande/MS, 2002.

DAVIES, N. Livro Didático de História: ideologia dominante ou ideologias contraditórias? In: Cadernos de História, vol. 05, nº 05, jan./dez. 1994.

DELORS, Jacques e outros. Educação: um tesouro a descobrir. In: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez Editora. UNESCO, 1998.

.ESSED, P. Understanding everyday racism: interdisciplinary theory. Londres: Sage, 1991.

FARIA, Ana L. Ideologia do Livro Didático. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FONSECA, T. de L. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História*, 20, Florianópolis, 1999. *História: fronteiras / Associação nacional de História*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O livro didático de história no Brasil: a versão fabricada. São Paulo: Global, 1982.

FREITAG, B., MOTTA, V., COSTA, W. O Livro Didático em Questão. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1989.

FONSECA, T. de L. e. O livro didático de História: Lugar de memória e formador de identidades. In: *Simpósio Nacional da Associação Nacional de História*, 20, Florianópolis, 1999. *História: fronteiras / Associação nacional de História*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FOUCAULT, M. A Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GIORGIS, P. C. A História no Mito: Proposta Metodológica. In: SIDEKUM, A. (org). *História do Imaginário Religioso Indígena*. São Leopoldo: UNISINOS, 1997.

GOMES, M. Os Índios do Brasil. Petrópolis: Vozes, 1988.

GRAMSCI, A. Socialismo e cultura. In: Escritos Políticos. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRAMSCI, A. Dos cadernos do cárcere. In : COUTINHO, Carlos Nelson. Gramsci: Fontes do pensamento político. Porto Alegre: LPM, 1981. v.2 p.198-199.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. Obras Escolhidas. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

_____. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Quaderni del Carcere. Turim: Einaudi, 4 v, 1975. De agora em diante se usará a sigla Q.

_____. Scritti Giovanili. Turim: Einaudi, 1975.

_____. Maquiavel, a política e o Estado Moderno. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. A questão meridional. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. Obras escolhidas. Lisboa: Estampa, 1994. v.1.

GRUPPI, L. A concepção do Estado em Lênin e Gramsci. In: _____. *Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci*. 5. ed. Porto Alegre : L&PM Editores, 1985.

GRUPIONI, L.D.B. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: LOPES DA SILVA, A. e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Tradução de Tomaz Tadeu e Guacira Louro. Rio de Janeiro: D&A, 1997.

HECK, E., PREZIA, B. Povos Indígenas: Terra é Vida. São Paulo: Atual, 1999.

JUNQUEIRA, C. Antropologia indígena - uma introdução. São Paulo: Educ, 1991.

LABURTHER-TOLRA, P., WARNIER, J. Etnologia-Antropologia. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. A formação da leitura no Brasil. São Paulo: Ática, 1999.

LÉVI-STRAUSS, C. O Pensamento Selvagem. RJ: Zahar Ed., 1983.

_____. Tristes Trópicos. Lisboa: Edições 70, s.d.

LOPES DA SILVA, A. Índios. Coleção Ponto-Por-Ponto. São Paulo: Editora Ática, 1988.

_____. (org) A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARQUES, V. R. B. Natureza em boiões: medicinas e boticários no Brasil setecentista. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

MARTINS, E. Nossos Índios Nossos Mortos. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Codecri, 1982.

MARX, K. Para a crítica da economia política. Trad. J. A. Giannotti, E. Malagodi. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Pensadores)

_____. Formações Econômicas Pré-capitalistas. Porto: Publicações Escorpião, 1973.

MAUSS, M. Os Mortos e os Outros. São Paulo: HUCITEC, 1978.

MELIÁ, B. El Guaraní Conquistado e Reduzido. Ensayos de Etnohistória. Assunción: CEADUC, 1976.

_____. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. Anais da Conferência Ameríndia de Educação. Cuiabá: RGA Editora, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Políticas de melhoria da qualidade da educação: um balanço institucional**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. Plano Nacional do Livro Didático: definição de critérios para avaliação dos livros didáticos. 1ª a 4ª séries do 1º grau. Brasília: FAE, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO - FUNDAÇÃO DE ASSISTÊNCIA AO ESTUDANTE. Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Brasília: FAE e SEF, 1996.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NOSELLA, M. As Belas Mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ORLANDI, E. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. Terra à vista!: discurso do confronto: velho e novo mundo. Campinas: Cortez, 1990.

PIRES, Valentim. "Discurso de abertura". I Congresso Internacional de Educação Indígena. Dourados (MS), 1998.

PNUD, UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

POSEY, D. A. Introdução – etnobiologia: teoria e prática. In: RIBEIRO, B. G. (Coord.). Suma etnológica brasileira. Belém: UFPA, 1997. p.1-15. (Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Etnobiologia, v. 1).

RAMOS, A. Sociedades indígenas. São Paulo: Editora Ática. Série Princípios, 1986.

RESENDE, M. L. C. Jesuítas e Pajés nas Missões do Novo Mundo. IN: CHALOUB, S. (org). Artes e ofícios de curar no Brasil. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

RIBEIRO, D. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RODHEN, A. Mito e logos no pensamento dos índios brasileiros. Londrina: Editora UEL, 1997.

ROGNON, F. Os primitivos nossos contemporâneos. SP: Papirus, 1991.

SÁ, Celso Pereira de. Núcleo central das representações sociais, Petrópolis: vozes, 1996.

SAHLINS, M. Cosmologias do capitalismo: o setor transpácífico do “Sistema Mundial”. Anais da XVI Reunião Brasileira de Antropologia. Campinas: ABA, 1988. p. 47-106

SANTOS FILHO, L. História da medicina no Brasil (Do século XVI ao século XIX) 2vs., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1947.

SCHADEN, E. Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 1974.

SCHLESENER, A. H. Hegemonia e cultura: Gramsci. 2 ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2001.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CED – Centro Editorial Didático e CEAO - Centro de Estudos Afro - Orientais, 1995.

SILVA, R. A autonomia como valor e a articulação de possibilidades. Quito : Abya-Yala, 1998.

SIMIONATTO, Ivete. Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 1999.

SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de história da cultura brasileira. Coleção Retratos do Brasil. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1970.

TELLES, Norma. A imagem do índio equivocada, enganadora. In: LOPES DA SILVA, Aracy (org) - A questão indígena na sala de aula. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. Cartografia brasílis ou: esta história está mal contada. Coleção “Espaço”, nº 3. São Paulo: Loyola, 1984.

TOMMASINO, Kimiye. A educação indígena no Paraná. Suas limitações e possibilidades. Cadernos CEDES, no. 32, Campinas: INEP/ Papyrus, 1993. pp.17-24.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

Entrevista realizada com as professoras (semi-estruturada)

- 1) Há quanto tempo o(a) senhor (a) ministra aulas nesta escola?
- 2) O (a) senhor (a) tem formação superior? Qual curso?
- 3) Quais são os critérios de escolha do livro didático a ser utilizado em suas aulas?
- 4) O (a) senhor(a) utiliza outra bibliografia como suporte para suas aulas, além do livro didático?
- 5) O(a) senhor(a) conhece o PNLD?
- 6) O (a) senhor (a) usa as indicações do PNLD para escolher o livro didático? Por quê? Em caso afirmativo, o livro escolhido é o que a escola adquire?
- 7) Qual é a importância do livro didático para o(a) senhor(a)?
- 8) Qual é a importância do livro didático para os alunos?
- 9) O que o(a) senhor(a) acha dos livros indicados pelo PNLD?